STAATL. BIBLIOTHEK
REGENSBURG

Paed. 818 (1

VIII g. 43.

# Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit.

Ein Versuch

von

F. W. Klumpp,
Professor am K. Gymnasium in Stuttgart.

Erste Abtheilung.

Stuttgart,
bey Joh. Friedr. Steinkopf.
1829.

STAATL. BIBLIOTHEK

Zur Studienanstalts-Bibliothek zu Regensburg 1821.

STAATL. BIBLIOTHEK
REGENSBURG

1963/92

# Vorrede.

Bey der Gährung, welche sich seit einiger Zeit aufs Neue in dem friedlichen Kreise des Erziehungs- und Unterrichts-Wesens zu entwickeln anfängt, und bey welcher alte Gewohnheiten und Rechte, und neue Ansprüche, bewährte Grundsätze und unbesonnene Neuerungen, aber auch Eigensinn und Bequemlichkeit im Festhalten von Vorurtheilen, und ruhiges Fortschreiten zum Besseren im Kampfe gegen einander stehen, kann es nicht als Anmaßung erscheinen, wenn Jeder, den seine äußere Stellung oder sein innerer Beruf treibt, auch seine Stimme zur Lösung dieser wichtigen Aufgabe zu geben sucht. Diese Lösung ist um so mehr bald und durch besonnenen Vergleich zu wünschen, als zu befürchten steht, die Parthey, welche, auf wahre oder vermeintliche Forderungen der Zeit sich stützend, das Alte bekämpft, möchte theils durch unbeugsame Beharrlichkeit ihrer Gegner, theils durch den Drang der Gegenwart irgend einmal unerwartet zu viel Kraft gewinnen, und alsdann, im Uebermuthe des Sieges, mit manchem Veralteten und Unbrauchbaren auch manches Gute und Bewährte umstürzen.

Diese Betrachtung mag den Verfasser rechtfertigen, wenn auch er das, was ihm Vorliebe für seinen Lehrer-Beruf von jeher nahe gelegt, was ihm redliches und besonnenes Forschen auf diesem Felde seiner Thätigkeit als wahr hat erkennen lassen, und was ihm endlich eine nunmehr fünfzehnjährige

Erfahrung theils bestätigt, theils als unhaltbar dargestellt hat, — als einen solchen Beytrag öffentlich auszusprechen versucht.

Außer diesem allgemeinen Grunde aber glaubte er noch eine besondere Aufforderung dazu zu haben. Sein Vaterland Würtemberg hat sich von jeher durch seine Fürsorge für Schule und Erziehung, und zwar von der Volksschule an durch alle einzelnen Theile dieses Gebietes hindurch, rühmlich ausgezeichnet. Die Erhaltung und Förderung eines so wesentlichen Vorzugs muß jedem Vaterlandsfreunde Gewissens-Sache seyn. Nun aber mußten die allgemeinen Ansichten, Grundsätze und Vorschläge, welche der Verf. in der vorliegenden Schrift ausspricht, wenn sie nicht alles Haltes entbehren sollten, nothwendig von einem Gegebenen ausgehen, und sollten sie nicht als Luftgebäude erscheinen, wiederum an eine vorhandene Unterlage sich anschließen. Wenn er sich nun gleich mit den Verhältnissen des Schul- und Erziehungs-Wesens im gesammten deutschen Vaterlande möglichst bekannt zu machen gesucht hat, so konnte er doch vernünftigerweise jene Unterlage nur daher entlehnen, wo ihm die genaueste und gründlichste Kenntniß auch des Einzelnen schon durch seinen Beruf gegeben war, also in seinem besondern Vaterlande Würtemberg. Indem er deswegen, so bald es sich von einem Gegebenen handelt, wenigstens vorzugsweise, von da ausgeht, und wo er auf die Ausführung seiner Vorschläge im Einzelnen zu sprechen kommt, auf dieses wieder zurückgeht — ohne daß deswegen, wie er glaubt, die Allgemeinheit seiner Grundsätze und ihrer Anwendbarkeit dadurch beschränkt wird, — wünscht er ebendamit zugleich seiner Pflicht als Bürger eines Staates, dem er mit Liebe und gerechtem Stolze

zugethan ist, und der Dankbarkeit gegen die Anstalten, denen er seine eigene Bildung zu danken hat, zu entsprechen.

Daß er vor und bey der Bearbeitung dieser Schrift das Wichtigste, was über diesen Gegenstand besonders in neuerer Zeit, theils in besonderen Schriften (wie die von Niethammer, Bernhardi, Thiersch, Roth, Bernoulli, Graaf, Stephani, Kaulfuß u. a. m.), theils in der an die öffentliche Meinung appellirenden Tages-Literatur gesagt worden ist, mit Aufmerksamkeit gelesen habe, darf mit Recht gefordert werden, und er berührt es hier bloß, weil er im Verlaufe der Abhandlung das Verhältniß seiner Ansicht zu jenen Schriften nicht immer ausdrücklich herausheben konnte, wenn er seine Schrift nicht ungebührlich ausdehnen wollte. Nur bey Thiersch's Schrift („über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern") glaubte er, um des großen Aufsehens willen, das sie erregt, so wie des bedeutenden Einflusses, den sie erhalten hat, mehrmals eine Ausnahme machen zu müssen. Wenn er sich dabey einige Mal mit ihr in Opposition gesetzt hat, so ist er sich doch bewußt, der diesem ausgezeichneten Gelehrten schuldigen Achtung nie zu nahe getreten zu seyn.

Uebrigens glaubt er, wenn er auch nicht viel Neues gesagt haben sollte, wenigstens das, was gegenwärtig von so vielen Seiten vermißt und geklagt, gewünscht und gefordert wird, zusammengefaßt und begründet zu haben, und möchte sich in dieser Beziehung gerne, wenn ihn nicht anders seine Beobachtungen getäuscht haben, bloß einen Dolmetscher der öffentlichen Meinung nennen. In jedem Falle, wenn es auch nur seine eigene

Meinung seyn sollte, hofft er wenigstens eine weitere Anregung zu geben, und so, durch Rede und Gegenrede, die Wahrheit zu fördern.

Diesen Versuch soll denn die vorliegende erste Abtheilung machen; die zweite, die in einigen Monaten erscheinen wird, wird den Unterricht in den Wissenschaften (Naturwissenschaft, Mathematik rc.), die sittlich-religiöse Erziehung (sammt der Schul-Zucht) und die körperliche Bildung enthalten, so wie einige Gedanken und Vorschläge über Prüfungen und Locationen, und das Ganze durch den Vorschlag einer nach den hier aufgestellten Grundsätzen bestimmten Organisation der gelehrten Schulen, so wie mit einer Darstellung der Verhältnisse der Lehrer, und Vorschlägen für ihre Vorbildung schließen.

Und so übergibt denn der Verf. diesen seinen Versuch dem Publikum, ohne Anmaßung, denn er ist sich der Mängel desselben wohl bewußt, aber auch ohne Furcht, denn durch eine ruhige Prüfung, sollte sie auch sein ganzes Gebäude umstürzen, kann doch nur die Wahrheit gewinnen, und das ihm von jeher theure Interesse der Erziehung gefördert werden; über leidenschaftliche Angriffe aber, wenn er solche zu befürchten hätte, würde er sich, im Bewußtseyn redlichen Willens und eigener Mäßigung, ruhig hinwegsetzen.

# Inhalts-Uebersicht.

Seite

## Einleitung.

Humanismus und Realismus . . . 1
Historische Entwicklung beider Systeme . . . . 2
Vereinigungs-Versuch . . . . . . . . . . . 9
Unsre moderne Cultur beruht nicht bloß auf der Basis der Alten . . . . . . . . . 10
Sie beruht auch
a) auf dem Fortschreiten des menschlichen Geistes. 10
b) auf dem Christenthum und dem germanischen Grund-Charakter . . . . . . . . . . 11
c) auf der außerordentlichen Bereicherung aller Wissenschaften . . . . . . . . . . 12
I. Der Humanismus mit christlicher und nationaler Richtung:
1) Die christliche Richtung . . . . 13
2) Die nationale Richtung . . . . 17
II. Der Humanismus erweitert durch Wissenschaften, 31
vermöge der allgemeinen Anforderung an allseitige humane Ausbildung nach Form und Inhalt, 32
vermöge der Anforderungen der Zeit . . . . . 34
Vereinigung der Gelehrten- und Real-Anstalten auf der untern Stufe (bis ins 15. Jahr) . . . . 42

## Sprach-Unterricht.

### Die lateinische Sprache.

Gegenwärtiger Stand dieses Unterrichts . . . . 45
Entwurf eines Elementar-Unterrichts (bis ins 10te Jahr) mit Ausschließung des Lateins . . . . 56

Seite

Die lateinische Sprache in ihrer bisherigen Bestimmung, als Elementar-Bildungsmittel, nach diesen Grundsätzen geprüft . . . . . . . . 72

Nachtheilige Folgen der bisherigen Behandlung

1) für Ausbildung des Erkenntniß-Vermögens nach Form und Inhalt . . . . . . . . 89

2) für Anregung und Entwicklung des kindlichen Gemüthes, und besonders seiner sittlich-religiösen Ausbildung . . . . . . . . . . . 105

Die wesentlichen Zwecke des Latein-Lernens lassen sich auch später nicht nur eben so gut, sondern noch besser erreichen . . . . . . . . . . . 110

Der lateinische Unterricht auf seiner ersten Stufe (vom 10—14. Jahre) . . . . . . . . . . 122

Derselbe auf seiner zweiten höheren Stufe . . . 147

Die griechische Sprache . . . . . . . 181

Die hebräische Sprache . . . . . . . 187

Die Mutter-Sprache.

Bisherige Vernachlässigung derselben . . . . . . 197

Ursachen dieser Vernachlässigung . . . . . . . 198

Wichtigkeit des deutschen Sprach-Unterrichts . . 203

formelle . . . . . . . . . . . . . 204

materielle . . . . . . . . . . . . 207

nationale . . . . . . . . . . . . 212

Umfang und Behandlungs-Weise desselben . . . 216

Lehrer . . . . . . . . . . . . . . . . . 229

Lehrstufen . . . . . . . . . . . . . . . 229

Lehrbücher . . . . . . . . . . . . . . 230

Zeit . . . . . . . . . . . . . . . . . . 231

Beleuchtung der, besonders von Thiersch aufgestellten Behauptung: daß der deutsche Unterricht mit dem classischen verbunden werden müsse, und deswegen keiner besondern Unterrichts-Zeit bedürfe. 232

Die französische Sprache . . . . . 242

# Einleitung.

## Humanismus und Realismus.

Bey einem Versuche über das gelehrte Schulwesen würde es vielleicht philosophischer klingen, wenn wir aus der sinnlich-geistigen Natur ihrem Entwicklungs-Gange und der Bestimmung des Menschen ein System des gesammten, und somit auch des sogenannten gelehrten Erziehungs- und Unterrichts-Wesens zu construiren suchten. Allein dann würden wir leicht Gefahr laufen, den Boden, auf dem wir nun einmal stehen, zu sehr aus den Augen zu verlieren, und Anforderungen zu machen, welche dem Bestehenden leicht zu sehr widersprechen könnten. Darum kann es sich nicht um Aufstellung neuer Systeme handeln; denn wir dürfen nicht vergessen, daß wir auf einem historischen Boden stehen. Wir haben nicht neu aufzubauen, sondern müssen vorerst ein längstvorhandenes, so viele Verhältnisse berührendes, und zum Theil tief in dieselben eingewachsenes System prüfen, und dann erst, je nach den Ergebnissen dieser Prüfung, da und dort einen Austausch treffen, an das Gegebene mit schonender Hand Zweckmäßigeres anreihen, und so anpassen, daß es doch ein wohlgeordnetes, seinem Zwecke entsprechendes Ganze gebe.

Indem wir deswegen vom Gegebenen ausgehen, fassen wir, als Einleitung des Ganzen, eine Frage auf, an welche sich seit langer Zeit aller Streit über gelehrte Schulen, und über geistige Bildung überhaupt,

angeknüpft hat: es ist die bekannte Frage über Humanismus und Realismus.

Der erste will bekanntlich durch Sprach-Studien, und zwar namentlich durch das Studium der classischen Sprachen, und des ganzen classischen Alterthums, den Geist für das ideale Leben erziehen, und ihn dadurch mittelbar auch für das praktische vorbereiten; der andere will die Jugend durch Sachkenntnisse unmittelbar für die Bedürfnisse des praktischen Lebens bilden.

Daß der erste, wenigstens einigermaßen, in der Wahl des Mittels, der zweite in der Bestimmung seines Zweckes fehlgegriffen habe, springt beinahe von selbst in die Augen. Doch wollen wir uns nicht bey den Theorieen verweilen, sondern lieber, dem historischen Entwicklungs-Gange unseres gelehrten Schulwesens folgend, die Anwendung jener Grundsätze kennen lernen, und dadurch ein sicheres Urtheil begründen.

## Historische Entwicklung beider Systeme.

Bekanntlich hat sich der Humanismus keineswegs als System a priori begründet, sondern, von einer gewissermaßen zufälligen historischen Unterlage ausgehend, sich nach und nach, durch manche Veränderungen, zu seinem jetzigen Standpunkte entwickelt.

Das Latein war vor der Reformation Sprache des Cultus und der Gelehrsamkeit, und mußte darum allgemein gelernt werden, um so mehr als damals von Volks-Unterricht beinahe noch gar nicht die Rede war. Als nun bey'm Wiederaufleben der Wissenschaften durch das Studium des griechischen und römischen Alterthums ein neues Licht in der langen Dunkelheit aufgieng, und seine wohlthätigen Folgen sogleich auch in der Rettung und Vertheidigung des edelsten Gutes der Menschen, der Gewissensfreiheit, bewährte, was Wunder, daß aus dieser herrlichen Quelle geistigen Lichts und geisti-

ger Freiheit Alles schöpfen wollte, und ihre Herrschaft in der Schule noch entschiedener begründet wurde.

Muttersprache und National-Literatur waren damals noch unbekannte, wenigstens unbeachtete Namen; andere Wissenschaften, so weit sie nicht gerade durch die alten Classiker selbst gegeben waren, lagen noch in unentwickelter Kindheit, und mußten deswegen um so mehr an jene angeknüpft werden; und so kam es denn, daß sich das allgemeine Interesse nur um so ausschließlicher auf diese Schätze der alten Welt werfen mußte. Allein bald geschah dieß mit solcher Einseitigkeit, mit solcher Verkennung ihres Geistes, der kurz zuvor erst jenes frische Leben, jene edle Begeisterung hervorgerufen hatte, daß bekanntlich auch das, was z. B. der gewaltige Luther für die Muttersprache gethan hatte, bald in der allgemein-einreissenden Theilnahmlosigkeit an allem Vaterländischen verhallte. So ergab sich bald der traurige Erfolg, daß dieselben Studien, deren freier geistigen Cultivirung Europa das unschätzbare Geschenk des Lichtes und der geistigen Freiheit verdankte, daß sie durch allzueinseitige Richtung zugleich der selbstständigen innern Entwicklung unserer vaterländischen Sprache und Literatur, überhaupt des deutschen Geistes, einen beinahe unübersteiglichen Damm entgegensetzten.

Statt daß nämlich auf jene glänzende Morgenröthe nun bald ein heller freudiger Tag mit seinem reichen Leben gefolgt wäre, brach beinahe die alte Nacht wieder herein, und unsere vaterländische Literatur sank wieder in eine Erbärmlichkeit und Geschmacklosigkeit herab, die uns zum gerechten Spotte unserer Nachbarn machte. In den Schulen wurde nichts als Latein getrieben, und selbst das Griechische auf eine auffallende Weise vernachläßigt. Dadurch, daß eben deswegen auch für die Wissenschaften bloß lateinisch geschrieben wurde, blieben diese das Monopol bloß Eines Standes, und die Gelehrten trennten sich, schon vermöge dieses

Mittheilungsmittels, unverantwortlich vom Volke, das dann freylich auch in der kläglichsten Verwahrlosung liegen blieb. Wie tief beschämend war dieser Zustand für uns, gegenüber von dem raschen glänzenden Aufblühen der Literatur unserer Nachbarn! War es doch, als ob der deutsche Geist ganz in den Staub getreten wäre.

Da trugen dieselben Studien, deren Mißbrauch diesen entwürdigten Zustand zum Theil herbeigeführt hatte, abermals dazu bey, uns aus demselben heraus zu retten. Denn die großen Männer, welche im vorigen Jahrhundert als die Begründer der Wiedergeburt unserer vaterländischen Literatur aufgetreten sind, waren ebenfalls Zöglinge der classischen Studien, und gaben dadurch abermals Zeugniß von der geistigen belebenden Kraft, welche, trotz aller Entstellung und Mißhandlung, doch immer in denselben liegt.

Schon vor dieser glänzenden Erscheinung, gleich mit dem Beginne des 18ten Jahrhunderts waren von dem frommen Spener und dem edlen Aug. Herm. Franke eben so entschiedene als wohlthätige Schritte für die dringende Verbesserung des unseligen Zustandes des Schulwesens gethan worden; allein so segensreich diese Männer auch in ihrem Kreise wirkten, so blieb dieser dennoch, vergleichungsweise wenigstens, sehr beschränkt. Dieß war denn ebenso auch der Fall bey jenen neuaufgehenden glänzenden Gestirnen am Horizonte der deutschen Literatur. Denn nur durch das allgemeiner sich verbreitende Licht konnte ihr Einfluß allmählig auch in den Kreis der Jugendbildung überwirken; und so blieben denn, wenigstens in der ersten Hälfte des Jahrhunderts, die Verhältnisse der Schule größtentheils noch dieselben. Wenn wir eben die Franke'sche, und die in ihrem Sinne gestifteten Anstalten, so wie einzelne andere Schulen ausnehmen, welche das Glück hatten, an ihrer Spitze und unter ihren Lehrern ausgezeichnete Männer der alten humanistischen Schule zu ha-

ben, die sich über ihre Zeit erhoben hatten, so lag über dem größeren übrigen Theile des gelehrten Schulwesens noch die alte Nacht. Die wahrhaft humane Ansicht von der altclassischen Literatur blieb noch lange bey einer großen Menge von Lehrern in beschränkter Geistes-Armuth verkannt, entstellt und mißbraucht. „Die alte Form“ — sagt Niemeyer — „war ihnen bequem, weil sie die Mühe der Reformation scheuten. Allenfalls sorgten sie für die vorzüglich guten Köpfe unter ihren Schülern, die häufig durch eigenen Fleiß desto weiter kommen, je weniger der Unterricht sie anzieht. Die übrigen blieben ihnen gleichgültig. Einseitige und gelehrte Pedanterey der schlimmsten Art war bey vielen charakteristisch. Eben so wollten sie auch ihre Schüler geformt wissen. Ueber dem künftigen Gelehrten, oft bloß dem guten Lateiner, verloren sie den Menschen und den Staatsbürger ganz aus dem Auge. Sie verziehen ihm alle anderen Fehler, nur keinen gegen den Donat.“ Rechnen wir dazu noch jenen unbarmherzigen Pennalismus, der größtentheils in den Schulen herrschte, die unselige Vergessenheit aller naturgemäßen Grundsätze, besonders in der körperlichen Erziehung, die zum kalten intoleranten Formelnwesen erstarrte religiöse Bildung, welcher eben die Spener-Franke'sche Schule entgegen zu arbeiten suchte, so ist die Erscheinung des philanthropinischen Systems hinlänglich erklärt, welches, zum Theil durch die genialen Ideen Rousseau's in seinem „Emil“ angeregt, in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts sich zum Kampfe gegen diesen groben Unfug, der mit der Jugend getrieben wurde, erhob.

Von ruhiger besonnener Prüfung konnte unter solchen Umständen freylich nicht die Rede seyn, und in entschiedener, fast leidenschaftlicher Opposition gegen die bisherigen groben Mißgriffe sprangen die Reformatoren auf das entgegengesetzte Extrem über. Ueber dem, was nicht geleistet worden war, vergaßen sie

das, was durch den Humanismus hätte geleistet werden können, verkannten die den Alten inwohnende höhere Kraft; weil so großer Mißbrauch mit ihnen getrieben worden war, so verwarfen sie ihr Studium lieber ganz, und weil das ideale Leben so wenig durch sie gewonnen hatte, und über diesem Wenigen das praktische ganz versäumt worden war, so wurde jetzt eben so einseitig dieses ganz vorangestellt, und an die Stelle der Erziehung zur Humanität, welche durch die Sprache und die Schriften der Alten hatte erreicht werden sollen, trat jetzt ein Abrichten zur bloß praktischen Brauchbarkeit, durch eine Summe materialen Wissens. Fehlte diesem auch, so wenigstens, wie es getrieben wurde, beinahe alle geistig bildende Kraft, so war das System wenigstens von dem Nimbus der Neuheit und größerer Naturgemäßheit umgeben, und empfahl sich überdieß bey jedem Menschenfreunde durch die wirklich vernünftigere und humanere körperliche und sittliche Erziehung, so wie durch die wahrhaft ehrwürdige Wärme, mit welcher seine Begründer für die Jugend-Bildung wirkten.

Aber über dieser, unverholen ausgesprochenen Tendenz des philanthropinischen Systems, mußte alles wahrhaft geistige Leben aus Erziehung und Unterricht entfliehen, und wären diese Grundsätze allgemein und für längere Zeit herrschend geworden, so war es am Ende um alle wahre Freiheit der Geister geschehen.

Zum Glück zerstörte es sich in seiner innern Unhaltbarkeit selbst, aber nicht, ohne wenigstens der Sache der Erziehung und der Menschheit einen wichtigen Dienst geleistet zu haben. Denn es war durch den unerwarteten Anstoß eine heilsame Bewegung entstanden; der alte heillose Schlendrian war aus seinem verjährten Alleinbesitz aufgeschreckt; besonders für Herbeyführung einer vernünftigen naturgemäßen Erziehung war ein entschiedener Schritt geschehen, auf die früher gänzlich

verachteten sogenannten Realien war in jedem Falle die Aufmerksamkeit wieder mehr hingerichtet, und im Kampfe mit dem neuen Gegner hatte auch der so entstellte Humanismus sich von manchen Schlacken gereinigt.

In jedem Falle hatte er gesiegt, allein so, daß in diesem Siege selbst nur der Keim zu fortdauerndem Kampfe lag. Er mußte jetzt, wenn auch ungerne, Zugeständnisse machen, und manche Realien allmählig in seinen Kreis aufnehmen. Aber ungerne, denn der alte Gang, die alte liebe Gewohnheit war gestört, die Ueberzeugung von der allein heilbringenden Kraft des Lateinischen war angefochten, und es gab so manche Anhänger des Alten, welche es nicht verschmerzen konnten, sich in dem bequemen Geleise, in welchem von Altersher Alles so schön vorbereitet und geebnet war, gestört zu sehen, und welche deswegen, theils um dieser, wenn gleich möglichst beschönigten, Anhänglichkeit an das Alte willen, theils aus Unkunde des Neuen, und aus Bequemlichkeit das, was von Realien ihren Schulen angemuthet wurde, so viel immer möglich hintansetzten.

Aber auch solche Schulmänner, welche ihre Aufgabe höher gefaßt hatten, machten jene Zugeständnisse häufig nur ungerne. Sie konnten sich mit dem meist trivialen Treiben des Realismus, mit dem gemeinen Nützlichkeits-Prinzip, das er voranstellte, und über welchem alles eigentlich wissenschaftliche Leben, jeder edlere Aufschwung der Jugend untergehen mußte, unmöglich befreunden. Auch von ihnen wurden deswegen die Realien als ungebührliche Eindringlinge behandelt, und mit einem odi profanum über sie der Stab gebrochen.

Auch war es freylich kein Wunder, wenn man bedenkt, wie sie meist getrieben wurden, und, zum Theil wenigstens, leider bis auf den heutigen Tag getrieben

werden. Vernachläßigt, zurückgesetzt, ohne Ahnunr ihrer höheren wissenschaftlichen Bedeutung, wie ihreg Wichtigkeit für formale Geistesbildung, ja häufig nur mit halber Kenntniß und deswegen ungründlich von den Lehrern behandelt, oder wenigstens als bloße Nebenfächer der Willkür der Schüler überlassen, wurden sie bey keiner Prüfung, bey keiner Entscheidung in die Wagschale gelegt, und sogar in der öffentlichen Stimme nicht selten wenig geachtet, da diese, selbst noch am alten Eingewohnten hängend, die Latinität für das non plus ultra alles Wissens hielt. Wer dieß für übertrieben halten wollte, den verweisen wir auf die spätere Ausführung der einzelnen Unterrichts-Gegenstände. Auch gefiel man sich darin, sich auf den geringen Erfolg der einzelnen Real-Schulen zu berufen, während man denselben die Menge trefflicher Männer entgegenstellte, welche die humanistischen Schulen geliefert hatten.

Mit dieser Ansicht, dieser Behandlung konnten dagegen die Anhänger des Realismus unmöglich zufrieden seyn. Sie klagten über eigensinnige übelberechnete Anhänglichkeit an unhaltbare Grundsätze, und hatten freylich an der Einseitigkeit mancher Humanisten, an ihrer Unbrauchbarkeit für das Leben, an der Unzulänglichkeit des Systems, die immer dringender werdenden Anforderungen der Zeit zu befriedigen, nicht selten schlagende Beweise. Immer stärker erhoben sich deswegen die Stimmen; mit Berufung auf das Bedürfniß der Gegenwart wollte man das Lateinische in neuester Zeit wiederum ganz aus der Schule wegschaffen (z. B. Bernoulli „über die Entbehrlichkeit des Lateinlernens"), Institute, welche dasselbe bisher gehoben hatten, führten diesen Grundsatz wirklich aus, und in Flug- und Zeitschriften wird der Kampf immer lebhafter geführt.

Um so nachdrücklicher traten dagegen auch die Vertheidiger des Humanismus auf. Immer höher und

wissenschaftlicher wird, im Kampfe mit den gefährlichen Gegnern, das System gestellt, und was Geschichte und Philosophie zu seiner Vertheidigung an die Hand gegeben, wie in Einen Brennpunkt gesammelt. Ausgezeichnete Männer, wie Thiersch und Roth in München u. A. sind in die Schranken getreten, und immer entschiedener stehen sich die Parthieen gegenüber.

Sollte nicht eine Vereinigung möglich seyn, und die Anforderungen des Humanismus mit denen der Zeit ausgeglichen werden können? Wenn manche Historiker vom politischen Standpunkte aus unsere Zeit eine Zeit der Reformen, d. h. des allmähligen Fortschreitens zum Bessern auf geschichtlicher Unterlage nennen, und durch diese die Revolutionen sowohl als die Reaktionen am sichersten zu beschwören hoffen, so dürfen doch auch wir vielleicht in dem stilleren und engeren Kreise der Jugend-Bildung uns derselben Hoffnung hingeben.

## Vereinigungs-Versuch.

Es sey uns erlaubt, unsere Ansicht darüber auszusprechen.

Ueber den wirklich hohen Werth und die geistig-bildende Kraft des Humanismus, sobald er würdig aufgefaßt und behandelt wird, kann unter Sachkundigen kein Streit mehr seyn. Jene Meisterwerke, auf deren Studium uns derselbe anweist, sind das Vermächtniß, das zwey große, durch Klarheit und Tiefe des Geistes, durch Richtigkeit und hohe Ausbildung des Geschmacks, durch Energie des Willens, und eine überwiegende Bestimmtheit und Kraft des, häufig auf die edelsten Zwecke gerichteten Handelns so hoch gestellte Völker der gesammten Nachwelt hinterlassen haben. Wie sollten solche Werke, die durch Vollendung der Form, wie durch innern Gehalt gleich ausgezeichnet sind, nicht in hohem Grad befruchtend, nicht — gerade in unserer Zeit — stärkend und veredelnd wirken?

Allein sollte dadurch wirklich die Aufgabe der Jugend-Bildung in ihrem ganzen Umfange gelöst, sollten alle die Anforderungen erfüllt werden können, welche Wissenschaft und Leben an den Menschen und Bürgern machen?

Wir stellen zur Beantwortung dieser Frage folgende Sätze auf:

### Unsere moderne Cultur beruht nicht bloß auf der Basis der Alten.

Bekanntlich führt man zur Vertheidigung des bisherigen Systems gerne die vermeintliche Thatsache an, daß ja unsere moderne Cultur ganz auf der Basis der Alten beruhe. Allerdings wird dieß, bis auf einen gewissen Grad, kein wissenschaftlich Gebildeter in Abrede stellen wollen. Allein eben so bekannt ist es, wie sehr man sich darin gefällt, diese Abhängigkeit zu übertreiben, und all' unser jetziges geistiges Eigenthum aus jener Quelle abzuleiten. Am auffallendsten geschah dieß auch in neuester Zeit wieder, als man unter andern Gründen, mittelst welcher man das, durch die lange und schreckliche Mißhandlung eines in der Geschichte der Menschheit hochberühmten Volkes ohnedieß empörte Menschen-Gefühl zur Unterstützung der Griechen aufrief, auch den anführte: „daß wir ihnen ja unsere ganze gegenwärtige Cultur zu verdanken haben.“ Ueber solchem Uebermaße der Verehrung vergißt man so gerne, daß noch andere höchst wichtige Momente mitgewirkt haben, um den eigenthümlichen, von dem der Alten in mancher Beziehung höchst verschiedenen Charakter der jetzigen Bildung zu erzeugen.

### Sie beruht auch: a) auf dem Fortschreiten des menschlichen Geistes.

Es liegt schon in der Natur des menschlichen Geistes, rastlos vorwärts zu streben, das Vorhandene zu er-

weitern, sich nach verschiedenen Richtungen auszubreiten, und neue Gebiete anzubauen. Wenn auch Stillstände, manchmal sogar Rückschritte eintreten, so geben diese dafür den nicht unbedeutenden Gewinn, daß, wenn alsdann wieder ein neues geistiges Leben erwacht, dieses nicht selten eine andere, vielleicht eigenthümliche Richtung nimmt, und neue Schätze zu Tage fördert.

Schon nach diesem allgemeinen Entwicklungs-Gesetze müßte unser gegenwärtiger Cultur-Zustand, gegenüber von dem der Alten, theils erweitert, theils auch verändert erscheinen.

b) auf dem Christenthum und dem germanischen Grundcharakter.

Allein, was unserer modernen Bildung eine wesentlich veränderte Richtung gegeben, ihr ein ganz eigenthümliches Gepräge aufgedrückt hat, ist der Umstand, daß die auf sie übergegangene griechische und römische Cultur nun auf den Stamm des germanischen Grundcharakters geimpft worden ist, und die stille, aber in alle geistigen und sittlichen Verhältnisse so tief und mächtig eingreifende Einwirkung des Christenthums erfahren hat.

Es bedarf gewiß keiner nähern Nachweisung, die sich so leicht verfolgen ließe, wie sich die Eigenthümlichkeit dieser zwey Grundbedingungen in unserer ganzen Art zu denken, zu empfinden und zu wollen, wie sie sich deswegen in Wissenschaft und Kunst, im häuslichen und öffentlichen Leben, im bürgerlichen, wie im Staaten-Verein, vor Allem aber in der höchsten und heiligsten Angelegenheit der Menschheit: der Beziehung zur übersinnlichen Welt, so stark ausgesprochen hat, wie darum die antike Cultur einen, wenn auch bedeutenden, wenigstens keineswegs überwiegenden, und durch jene Kräfte in jedem Falle vielfach bedingten Einfluß auf die jetzige äußern, und nur durch die lange

fortgesetzte Bemühung der Schule so stark hervortreten, und, wenigstens in der Meinung, vorherrschen konnte.

### c) auf der außerordentlichen Bereicherung aller Wissenschaften.

Rechnen wir aber zu den obigen Gründen noch zweitens die außerordentliche, zum Theil beinahe wunderbare, und in die verschiedensten Verhältnisse des Lebens so mannigfach eingreifende Bereicherung, ja den gewaltigen Umschwung, welchen im Laufe der Zeit, und besonders der neuesten Zeit, so viele Wissenschaften erfahren haben, und durch welche auch das ganze wissenschaftliche Leben und Streben, und mit ihm die Anforderungen daran sich erweitert und gesteigert haben, so wird dadurch unsere vorige Behauptung noch mehr gerechtfertigt erscheinen.

Wir glauben deswegen nicht zu irren, wenn wir eine wissenschaftliche Vorbildung, welche die antike Welt nicht nur zu ihrem Mittelpunkte, sondern gewissermaßen zum einzigen Ziele ihrer ganzen Arbeit macht, für verfehlt halten, und der Meinung sind, daß jene ihre wichtige Aufgabe nur dann gehörig lösen könne, wenn sie von dieser Einseitigkeit entbunden werde.

Hat sich nun diese Einseitigkeit, nach dem Bisherigen, in zweifacher Beziehung ausgesprochen, einmal in Hinsicht der Richtung, durch Vernachläßigung des christlichen und nationalen Princips, sodann in Hinsicht des Inhalts, durch Ausschließung oder wenigstens Hintansetzung der übrigen Gegenstände des Wissens, so wird sich unsere Forderung demnach dahin aussprechen: daß die Schule das humanistische Prinzip theils durch Verfolgung jener doppelten Richtung, theils durch Beiziehung weiterer Unterrichts-Gegenstände ergänzen und vervollständigen müsse.

1.

# I. Der Humanismus mit christlicher und nationaler Richtung.

Der Humanismus muß also von seiner Einseitigkeit entbunden werden

## A. durch eine bestimmtere christliche und nationale Richtung.

### 1) Die christliche Richtung.

Wenn es sich, um mit der ersten zu beginnen, hier bloß um Namen und Form handelte, so dürften wir diese erste Forderung allerdings als erfüllt betrachten. Denn die äußeren Veranstaltungen, welche in christlichen Staaten für Wahrung und Erhaltung der Staats-Religion getroffen sind, müssen sich natürlich nicht nur auch auf die Schule beziehen, sondern sogar mit ihr beginnen. Die christliche Religionslehre gehört deswegen, von den ersten Schul-Jahren an, unter die Zahl der Unterrichts-Gegenstände, und eben so wird die Jugend durch öffentliche Anordnung zum Besuche des Gottesdienstes angehalten. Allein damit glaubt denn die Schule auch ihre Aufgabe erfüllt zu haben, und das Uebrige der häuslichen Erziehung überlassen zu dürfen. Nun müssen wir zwar zugestehen, daß die Schule für sich allein sehr gehemmt ist, wenn jene nicht kräftig mitwirkt, wenn sie ihr sogar manchmal entgegenarbeitet. Allein das ist doch entschieden wahr: auch der Einfluß der Schule ist groß, und zwar sehr groß, sobald sie nur alle ihr zu Gebot stehenden Mittel zu Rathe hält, und ihrer höchsten Aufgabe sich bewußt, alle Strahlen in Einen Brennpunkt sammelt. Ist sie, — zumal die gelehrte Schule, — doch der Ort,

der den Schüler im zarten Alter schon empfängt, und erst als reiferen Jüngling wieder entläßt, in welchem er einen großen Theil dieser langen Zeit, ziemlich unabhängig vom elterlichen Hause, zubringt, in welchem er beinahe seine ganze geistige Bildung nach Form und Inhalt, und somit alle die Wahrheiten erhält, welche nachher für Herz und Leben Früchte tragen sollen, in welchem endlich der Lehrer, wenn er nur ein gewissenhafter Mann und Jugendfreund ist, so leicht sich sein kindliches Vertrauen gewinnen, und sich väterlichen Einfluß verschaffen kann! Warum sollte dieser Anstalt nicht auch eine große Macht über das Gemüth ihrer Zöglinge, und, was der Sache noch ein besonderes Gewicht verleiht, durch sie eben auch auf die häusliche Erziehung selbst zu Gebot stehen?

Aber, und hier liegt wohl die Quelle des Uebels, nicht das Gemüth ist es, welches unsere öffentliche Erziehung erfassen, nicht die wahrhaft-christliche Gesinnung, die sie heranbilden will, nicht jene höchste Blüthe des Empfindens und Wollens, die sich durch Liebe zu Gott und den Menschen, und zu Allem was schön und gut ist, ausspricht, und den Geist erst wahrhaft erhebt, die Wissenschaft adelt, und das Leben für diesseits und jenseits befruchtet, nicht sie ist das höchste Ziel ihres Strebens, — sondern in einer traurigen, aber von lange her gewohnten, und deswegen theils gar nicht mehr erkannten, theils durch Schein-Gründe beschwichtigten Verkennung: Ausbildung und Steigerung des Erkenntniß-Vermögens, des Verstandes, und zwar durch das, bey'm Elementar-Unterricht wenigstens ganz verfehlte Mittel des lateinischen Sprach-Unterrichts. Alles übrige soll dann durch ein paar wöchentliche Stunden Religions-Unterricht abgemacht werden, der, weil er mit den übrigen Bildungs-Mitteln in keiner, weder inneren noch äußeren, Verbindung steht, eben um dieser Isolirung willen, häufig auch

noch kalt genug, und als bloße Verstandes-Sache behandelt wird, und deswegen unfruchtbar bleiben muß. Und dieß geschieht schon in der Periode des ersten Knaben-Alters, in welcher das Gemüth noch so empfänglich für jeden Eindruck, so offen für jede Wahrheit, so lenksam für jede Richtung ist; in welchem überdieß dem Unterrichte die schönsten Mittel zu Gebote stehen, nicht bloß Gedächtniß und Verstand, sondern alle Kräfte harmonisch anzuregen und zu bilden, und dieser Bildung eben jene wahrhaft christliche Richtung zu geben. Wir werden später noch, namentlich bey'm lateinischen Unterricht, darauf zu sprechen kommen, wie dieß geschehen könnte, und nicht geschieht, wie über dem mechanischen Formelnwesen des Elementar-Unterrichts, und später über dem allzueinseitigen und ängstlichen Hinarbeiten auf philologische Kenntnisse und die Befähigung durch dieselben zu Prüfungen, was für andere Bildungs-Mittel beinahe keine Zeit mehr läßt, alle Anregung und Bildung des Gemüths untergehen muß, ja wie noch außerdem unsere ganze Schul-Einrichtung mit ihrer Zucht, ihren Belohnungen und Strafen, ihren Locationen und andern Maaßregeln eigentlich darauf berechnet zu seyn scheint, an die Stelle jener milden und veredelnden christlichen Motive nur die, alles Gemüthsleben ertödtenden Triebfedern der Furcht oder der Lohnsucht, des Neides und Ehrgeizes, und durch alles dieses der kaltherzigen Selbstsucht zu setzen. Daher denn auch jene Entfremdung von der Gemüths-Welt, welche man so häufig bey unserer Jugend antrifft, und welche sich namentlich auch als Unempfindlichkeit gegen die Natur und ihre Schönheit äußert; daher jenes selbstsüchtige Hinarbeiten auf die ersten Plätze in der Schule, auf Prämien und Auszeichnungen, welches sich dann entweder in befriedigtem selbstgefälligem Stolze, oder in gekränktem Ehrgeize, in Neid und Mißgunst ausspricht, und alle

mildern Empfindungen im jugendlichen Gemüthe, alle edleren Triebfedern für höhere Ausbildung ersticken muß; daher jene betrübende Gleichgültigkeit gegen Religion und religiöse Wahrheiten, welche so oft, besonders bey'm Religions-Unterricht auffällt (man höre nur die Erfahrungen so mancher Geistlichen bey'm Confirmations-Unterricht), und welche dann in reiferen Jahren entweder in Indifferentismus, oder in jenen halbverstandenen selbstgefälligen Skeptizismus übergeht, den man noch immer häufig genug antrifft, und der sich um so leichter entwickelt und Wurzel faßt, weil ihm keine tiefere innige Erfassung religiösen Glaubens im kindlichen Gemüthe, keine ernstere wissenschaftliche und mit dem ganzen Studien-Gange engverbundene Begründung der religiösen Wahrheit im reiferen Jünglings-Alter kräftig entgegensteht, weil er vielmehr durch die in unserer Schule vorherrschende Verstandes-Richtung sogar noch begünstiget wird.

Nein wahrlich, so lange es nicht vor allem Andern hierin anders wird, so lange dem Uebel nicht in der Wurzel begegnet, christliche Gesinnung und Veredlung nicht als die höchste Aufgabe aller öffentlichen und häuslichen Erziehung betrachtet, und darum der ganze Bildungs-Gang und alle Bildungs-Mittel für diese Endaufgabe berechnet werden, so lange können wir in unsern Schulen wohl gelehrte und kenntnißreiche Männer bilden, aber christliche Schulen sind sie nimmermehr, und christliche Bildung wird ein bloßer Name bleiben, der das entflohene innere Leben nie zu ersetzen vermag.

Dieselbe Klage müssen wir nun auch bey der zweiten oben aufgestellten Bedingung: der nationalen Richtung unserer Schulbildung, erheben, welche in der Regel noch weit mehr hintangesetzt, oder vielmehr ganz vergessen wird, während die christliche wenigstens die äußere Form und den Namen für sich hat.

2) Die

2) Die nationale Richtung.

Wir haben schon oben davon gesprochen, wie nachtheilig die Entäußerung alles nationalen Gefühles, welche mit dem so einseitigen Studium der classischen Literatur vielfach verbunden war, und häufig genug noch jetzt verbunden ist, früher auf die selbstständige freye Ausbildung unserer vaterländischen Literatur gewirkt, und uns, gegenüber von unsern Nachbarn, den Franzosen und Engländern, lange so sehr zurückgebracht hat, daß wir endlich von ihnen lernen mußten, statt daß wir, das Stammvolk, aus eigener uralter Wurzel uns entwickelnd, aus welcher schon zu einer Zeit, in der jene Nationen kaum zur Volks-Einheit gekommen waren, im Nibelungenliede u. A. die ersten reichen Anfänge einer nationalen Literatur sich gestalteten, — statt daß wir aus dem Schatze dieser eigenen Literatur ihnen glänzende Muster hätten geben sollen und können, hätten nicht die bereits angegebenen Gründe unser Fortschreiten gehemmt, und unsere bekannte Ausländerey uns nur Fremdes schätzen lassen, jenes seltsame Gemisch von rühmlicher Bescheidenheit, die sich nicht selbst geltend machen will, und gerechter Anerkennung des Guten, wo es zu finden ist, aber auch von beschränkter Philisterey, die, an die Scholle geheftet, das eigene Vaterland nicht einmal kennt, und serviler Demuth, die sich durch fremde Anmaßung imponiren, und von dem von oben ausgehenden Ton sich beherrschen ließ. Hätten wir doch nur auch hierin unsere Muster, die Alten, zu Vorbildern genommen! Denn nur dadurch sind die Griechen so groß geworden, daß sie sich vorzugsweise aus sich selbst heraus entwickelt, daß sie ihre eigene Nationalität rein und vollkommen ausgebildet haben. Man wird uns hier nicht den Reichthum des griechischen Geistes, seine Empfänglichkeit und Lebendigkeit, den durch das herrliche Land begünstigten Schönheits-Sinn, die Verfassung und andere Gründe mehr entgegen halten wollen.

Daß der Deutsche in diesen Beziehungen ebenfalls nicht stiefmütterlich behandelt ist, und was ihm in einer Hinsicht abgeht, durch andere Vorzüge ersetzen kann, darüber ist man allmählig ziemlich ins Reine gekommen. — Die Römer freylich, wenn man uns etwa diese entgegen halten wollte, haben sich nicht in diesem Grade aus sich selbst entwickelt. Dafür aber ist es wenigstens bekannt genug, mit welch' eifersüchtiger Vorsicht sie bey'm Eindringen griechischer Kunst, griechischer Philosophie, und griechischer Wissenschaft ihre eigene Nationalität festgehalten, und jenen Fremdlingen, als sie so schnell bey ihnen heimisch wurden, wenigstens das Gepräge der ohnedieß schon Jahrhunderte lang so streng ausgesprochenen römischen Eigenthümlichkeit aufgedrückt haben. Allein dieß abgerechnet, ist ja auch die ganze römische Literatur nur ein Nachhall der reichen griechischen, und kann also nicht als Gegenbeweis angeführt werden.

Dieselbe Beobachtung in Beziehung auf selbstständige Entwicklung, machen wir auch an den Heroen unserer eigenen Literatur. Allerdings sind sie aus der humanistischen Schule hervorgegangen, und haben durch das Studium der Sprache und Literatur der Alten sich zu eigenen schöpferischen Darstellungen am glücklichsten vorbereitet. Aber dieselbe Vorbereitung hatten auch die vielen andern bekannten und unbekannten Humanisten, durch welche unsere nationale Literatur nicht nur nicht gefördert, sondern zurückgehalten worden ist. Nur daß ihr eigener Genius jene Männer drang, die gewonnenen Schätze auf vaterländischen Boden zu verpflanzen, und für die eigene Literatur damit zu wuchern, nur dieser Richtung haben wir die herrlichen Erzeugnisse zu danken, welche in uns zum ersten Male wieder im Gebiete der Wissenschaft und Kunst, das, von politischen Ereignissen unabhängig, unter allem Wechsel der äussern Verhältnisse eine der sichersten Bürgschaften

der nationalen Selbstständigkeit gibt, das Gefühl eben dieser Selbstständigkeit erzeugten.

Daß aber diese nationale Richtung, so vielfache Aufforderung wir auch gehabt hätten, doch noch lange nicht allgemein anerkannt, und in's Leben getreten ist, ist bekannte Thatsache. Wir erinnern, — um wieder auf die Schule zurückzukommen, nur an die Vernachlässigung der Muttersprache, welche häufig noch nicht einmal unter die Unterrichts-Gegenstände aufgenommen ist, und an die Gleichgültigkeit, mit welcher die vaterländische Geschichte und Literatur meist — vergessen werden. Ueberhaupt aber muß die Klage erhoben werden, daß im Allgemeinen in unserer öffentlichen Erziehung Vaterlandsliebe und nationale Gesinnung viel zu wenig, oder vielmehr gar nicht angeregt und gebildet werden; ja, daß Mancher es schon deßwegen nicht einmal wagt, um nicht in den Verdacht der, der Satyre anheim gefallenen, Deutschthümeley zu fallen. Denn auch das ist fast charakteristisch zu nennen, daß, während die höchste, bis zur Selbstverachtung getriebene Gallomanie lange Zeit Ton und wohl gelitten war, und nur von Wenigeren mit Unmuth empfunden und bekämpft wurde, daß der erste Versuch der Teutomanie, der seit undenklichen Zeiten gemacht wurde, und, als Uebertreibung, freylich Mißbilligung verdiente, sogleich allgemeinen Verdacht und Spott erregte, und damit auch schnell wieder, als unglücklicher Versuch, spurlos verschwand. Man wird uns bey dem obigen Vorwurf nicht einwenden wollen, daß die politische Richtung, welche unsere Jugend in und nach den Freyheits-Kriegen genommen, zu den bekannten unglücklichen Verirrungen geführt habe, und darum Vorsicht höchst nöthig mache. Zwischen dieser und unserer Forderung ist doch wahrlich ein großer Unterschied; und wenn die ersteren gefährlich und verwerflich waren, so sind umgekehrt die Ansprüche der Letzteren durch die Natur der Sache

und durch die Geschichte aller großen und selbstständigen Völker vollkommen vertheidigt, und werden vielmehr ein Mittel seyn, vor ähnlichen Verirrungen zu verwahren.

Zwar hatte eben jene gewaltige Aufregung der Geister, welche in den letzten Jahrzehnden Alles bewegte, und durch politische Veranlassungen das deutsche National-Gefühl zum ersten Male nach langem Schlafe wieder allgemeiner und in schöner Begeisternng weckte, die Aufmerksamkeit auch wieder mehr auf diese wichtige Seite hingerichtet. Die vergessene, verwahrloste, vaterländische Geschichte war der natürlichste Gegenstand, an welchem sich das allgemeine warme Interesse aussprechen konnte; und so wie sie eine Menge zum Theil trefflicher Bearbeiter fand, so gewann sie einen noch größeren Kreis eifriger Leser. Zu gleicher Zeit wurden neben den neueren auch die uralten Schätze unserer National-Literatur, auf welche zum erstenmal wieder durch Herders Verdienst die Aufmerksamkeit hingerichtet worden war, aus ihrer Jahrhundertlangen Vergessenheit hervorgezogen, bearbeitet, und dem Studium der Deutschen, besonders den Schulen, auf's nachdrücklichste empfohlen: damit aber zugleich auch das Interesse wieder auf die Bedeutung und den großen innern Gehalt unserer Muttersprache hingerichtet, welche Gefahr gelaufen hatte, bald neben dem glänzenden Meteore, das über ganz Europa hinzog, nur noch mit Achselzucken geduldet, und in kläglicher Verunstaltung an die untersten Classen der Gesellschaft verwiesen zu werden.

Manches ist aus dieser stürmischen Anregung auch auf die ruhigeren Zeiten übergegangen; ihr verdanken wir es ja überhaupt, daß das National-Gefühl sich nicht mehr bloß in die Brust Weniger zurückziehen muß, sondern sich allmählig als allgemeinere Volks-Stimme ausspricht und aussprechen darf. Aber die zu auffallende

politische Färbung, welche jene Zeit trug, und die sich in zwar sehr erklärlichem, aber dennoch nicht zu billigendem Hasse gegen alles Fremde aussprach, hat ihren Bestrebungen selbst wieder geschadet. Auf die Begeisterung ist in ganz gewöhnlichem Wechsel eine schnelle Abkühlung gefolgt, und diese hat denn eben so schnell Manches wieder verworfen, was jene in gut gemeinter Uebertreibung hoch gestellt hatte, Manches lächerlich gefunden, was kurz zuvor noch ernst und würdig erschien. Wenn jene Eiferer das Nibelungen-Lied als die Krone dichterischer und vaterländischer Herrlichkeit gepriesen, und an die Stelle Homers in die vaterländischen Schulen eingeführt wissen wollten, — wenn der, nach langem Indifferentismus und heilloser Frivolität, durch die Noth der Völker wieder angeregte christliche Sinn so weit gieng, daß manche Stimmen bereits wieder von den religiösen Nachtheilen der heidnischen Classiker in unsern Schulen sprachen, so hat bald darauf die Opposition nicht nur die wohlverdienten Rechte der Alten, die überhaupt kaum etwas zu fürchten hatten, wieder vollkommen gesichert, sondern auch die eben so wohl begründeten Ansprüche der vaterländischen Literatur großentheils wieder zurückgewiesen.

Darum, wenn unsere gelehrten Anstalten unsere Jugend nicht bloß einseitig zu Gelehrten, sondern auch zu Deutschen bilden sollen, wenn das Vaterland die gerechte und unabweisliche Anforderung macht, daß seine Söhne zugleich zu Bürgern erzogen werden, bey welchen das Bewußtseyn ihres Berufes für die Gesammtheit, was auch ihre einzelne Bestimmung sey, lebendig geworden, und ihre ganze Bildung durchdrungen habe, wenn unsere Erziehung den hohen Beruf hat, zu der äußeren Selbstständigkeit des Vaterlandes auch die innere hinzuzufügen, welche auf der Gesinnung und Vaterlandsliebe der Bürger beruht, so muß unsere ganze

öffentliche Erziehung darauf berechnet seyn, daß diese Ideen auch angeregt und ausgebildet werden.

Eben diesem Zwecke aber wird das Studium der Alten so gar nicht entgegenstehen, daß es vielmehr durch diese Vereinigung erst seine rechte Bedeutung und Würde erhält. Denn nur der, welcher sie, diese großen Sprecher griechischer und römischer Nationalität, diese ewigen Verkündiger der Vaterlands- und Freiheits-Liebe, welche meistens nur das ausgesprochen haben, was sie selbst zuvor gethan, für was sie gehandelt und gekämpft hatten, wer sie selbst mit nationalem Sinne liest, und diesen wiederum durch sie befruchten läßt, der erst wird auch in ihren Geist eindringen, und den allein wahren und würdigen Gewinn einer veredelten männlichen Gesinnung davon tragen.

Und was können nun unsere gelehrten Anstalten für diese vermißte nationale Richtung unserer Erziehungsweise thun?

Der Geist selbst, der das Ganze durchdringen muß, der Geist der Vaterlands-Liebe und des vaterländischen Selbstgefühls kann von der Behörde freilich nicht befohlen werden; vielmehr muß diese voraussetzen, daß er in der Brust jedes biedern Mannes lebt. Allein aussprechen und sanktioniren kann ihn dieselbe durch Maaßregeln, welche im Kreise der Schule auf die Anregung und Belebung desselben berechnet sind, und dann wird er gewiß auch auf die für solche Ideen sehr empfängliche Jugend übergehen.

Dahin rechnen wir denn vorzugsweise eine größere Berücksichtigung der deutschen Sprache.

Ueber die oft unverzeihliche Vernachläßigung derselben, die sich zum Theil bis auf die neueste Zeit herabgezogen hat, so wie über unsere Anforderungen daran werden wir uns später, wenn wir an die Behandlung der Muttersprache kommen werden, näher aussprechen. Hier nur so viel: Wenn die Behauptung

des Humanismus wahr ist: daß Sprachbildung das vorzüglichste Bildungs-Mittel des menschlichen Geistes ist, wenn wir ferner durch die vertraute Bekanntschaft mit der Sprache auch in die Ideen eines Volkes, deren Träger die Sprache ist, eindringen, und ohne ihre gründliche Kenntniß immer nur auf der Oberfläche schwimmen, so muß dieß doch gewiß im ausgezeichnetsten Sinne von der eigenen Muttersprache gelten, wenn wir nicht anders im eigenen Vaterlande und Volke geistig-fremder bleiben wollen als in Griechenland und Rom. Daß aber diese vertrautere, durchdringende Bekanntschaft mit der Bildung und dem Wesen der Muttersprache nicht bloß durch gelegentliche Berücksichtigung derselben bey'm Unterrichte in den alten Sprachen erreicht werden kann, und noch weniger in der Wirklichkeit erreicht wird, — so wichtig und fruchtbar diese Aufgabe auch ist, — das werden wir ebenfalls später zu zeigen suchen.

Daran wird sich dann ferner von selbst anschließen, daß unsere Jugend mit unserer vaterländischen Literatur bekannt gemacht, und in sie eingeführt werde. Der Jüngling, der mit den großen Alten vertraut wird, soll zugleich auch die eben so reichen geistigen Schätze seines eigenen Volkes kennen und lieben lernen, und dadurch zu edlem National-Gefühl gehoben werden. Es soll nicht dem Zufalle überlassen bleiben, ob er sie nachher von selbst zur Hand nehme, oder ob ihm die freilich leichtere und anziehendere Kost der Romane, welche in unserer Zeit, wie Pilse aufschießend, und in ihren „beispiellos-wohlfeilen" Ausgaben mit wahrer Lesewuth ergriffen, bald alles Ernstere auch bey der Jugend zu verdrängen drohen, die Beschäftigung mit jenen gediegeneren Werken verleide; es soll nicht mehr gestattet werden, daß der Deutsche, der die Geschichte der alten Literatur so genau kennt, und über Geist und Darstellungsweise ihrer meisten Schriftsteller zu

sprechen weiß, in seiner eigenen Literatur so oft ein Fremdling bleibe, und nicht mehr davon wisse, als was ihm Zufall oder eigene Neigung, und dieß ist oft wenig genug, dargeboten haben. Und wie fruchtbar, wie belehrend kann ein Mann, der dieser Aufgabe gewachsen ist, solchen Unterricht machen, welch' interessante Vergleichungen zwischen ihnen und den Alten auffinden, wie wohlthätig dadurch auf die Richtung der späteren Lektüre seiner Schüler, auf Geist und Gemüth, und eben damit auf vaterländische Richtung desselben einwirken!

Doch es haben sich darüber auch Andere schon oft und stark genug ausgesprochen, und in den preußischen Gymnasien sind auch bereits entschiedene Maaßregeln dafür getroffen worden. Wir führen nur Eine Aeußerung eines bekannten Vertheidigers des Humanismus, Niethhammers, an, die eben deswegen gewiß Beachtung verdient. In seiner bekannten Schrift: „Humanismus und Philanthropinismus“ sagt er:

„Mit welcher Frivolität werden die ersten Geister unserer Nation in unserer Mitte selbst herabgesetzt? Welche andere Nation hat mit gleicher Geringschätzung und Unbesonnenheit ihre National-Werke behandelt? Welche unserer Classiker kennt und ehrt denn das Volk? — Durch den Erziehungs-Unterricht müssen unsere nationalen Geistes-Werke national gemacht werden. — Soll es mit unserer Bildung besser werden, so müssen wir ernstlich darauf denken, in dem Unterrichts-Material feste Punkte herzustellen, die als Vereinigungs-Punkte der Bildung dienen können. Und dazu sollten wir vor allem Andern die klassischen Geistes-Werke unserer Nation anwenden. Das Herrlichste aus ihnen müßte schon durch den Erziehungs-Unterricht zum Gemeingut der Nation erhoben werden; das müßten Alle lernen und Alle kennen, damit unbekannt seyn, müßte als Beweis von Barbarey beschimpfend seyn. — Dieß

selbst schon würde eine sichere Grundlage der National-Bildung seyn, zugleich aber auch noch dadurch wohlthätig auf die Bildung unserer Nation wirken, daß der Hang zu immerwährender Veränderung geistiger Genüsse etwas gemindert, ein sicherer Maaßstab des wirklich Achtungswerthen gebildet, gegen das Mittelmäßige Eckel, gegen das Platte und Frivole Abscheu erzeugt, zugleich aber mehr Verehrung des Vortrefflichsten unter uns erweckt, Vertrauen auf die Kraft der Nation und ihre Geistes-Werke genährt, und der gegründete National-Stolz gepflegt würde, dessen Mangel sich in der übertriebenen Demuth, womit wir fremde Werke überschätzen, noch immer zu unserem Nachtheile offenbart."

Das dritte, der Schule zu Gebot stehende Mittel zu unserem Zwecke finden wir endlich, wie wir schon oben bemerkt haben, in größerer Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte und Geographie, überhaupt der Vaterlandskunde. Daß ohne diese keine rechte Liebe zum Vaterlande erzeugt werden kann, liegt in der Natur der Sache; daß dieser Unterricht aber, wenn er jenen Zweck erreichen soll, nicht wie der in der Geschichte eines fremden Landes, sondern mit der rechten Liebe zur Sache vorgetragen werden muß, ist eben so natürlich. Wir wollen nicht in den Posaunen-Ton einzelner Enthusiasten aus der Zeit der Freiheits-Kriege einstimmen, welche in der damaligen allgemeinen Aufregung Alles, was unser deutsches Vaterland angieng, gerne als das Ideal von innerer und äußerer Vortrefflichkeit und Herrlichkeit ausgegeben hätten. Aber wir sind auch nicht mit den kühlen Verstandes-Menschen einverstanden, welche jede Anregung patriotischer Gefühle bey der Jugend als Affektation tadeln, meinend, das werde sich ja wohl bey Jedem am Ende von selbst geben; — noch viel weniger aber können wir diejenigen billigen, welche unserer Geschichte allen volksthümlichen Charakter absprechen, wahre

Größe und Volks=Einheit nur bey Fremden finden, und sich herzlos in Herabwürdigung des Eigenen und Lobpreisung Anderer zu gefallen scheinen.

Unsere Geschichte ist und bleibt eine der ältesten und edelsten, unser Volk bildet das Stamm=Volk von einem großen Theile der Bevölkerung des westlichen Europa, und hat der neueren Geschichte ihren eigenthümlichen Charakter aufgedrückt; ihm hat Europa seine sittliche Wieder=Geburt aus dem Pfuhle römischer Verdorbenheit durch die Völkerwanderung, seine religiöse durch die Reformation zu danken; die deutsche Sprache ist eine Ursprache, voll Bildungsfähigkeit, Kraft und Wohllaut; der deutsche Geist ist tief und vielseitig, in Wissenschaft und Kunst steht unser Volk keinem nach, geht aber manchem vor; der deutsche Charakter enthält die Grundzüge der edelsten Tugenden, die er in der Geschichte oft genug bewährt hat; und unser Boden endlich, wenn er auch der Ueppigkeit des Südens entbehrt, besitzt doch Fruchtbarkeit und Schönheit genug, um uns noch größere Reichthümer nicht vermissen zu lassen.

Stoff genug, um, ohne den Vorwurf der Einseitigkeit und Partheilichkeit zu fürchten, und ohne die Schatten=Seiten zu verschweigen, der deutschen Jugend die Geschichte und Schilderung ihres Vaterlandes mit Wärme und nationalem Selbstgefühle vortragen zu können. Und dieß muß geschehen, wenn unsere Schul=Bildung sich von dem Vorwurfe der einseitigen Vorliebe für die alte Welt, und der Vernachläßigung vaterländischer Bildung frey machen will.

Dann wird es ihr auch leichter werden, den *Zwiespalt zwischen der Wirklichkeit und den Idealen der antiken Welt auszugleichen.*

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe ist von jeher von jedem denkenden und gewissenhaften Erzieher gefühlt worden, und es ist wahrlich sehr wichtig, sie zu lösen.

In den Schriften der Alten spricht sich der größte Reichthum individuellen und Volks-Lebens aus. Was wir in ihnen finden, war das Ergebniß eines großartigen Lebens, das die Schriftsteller umgab, und in welches diese meist selbst, auf dem Schlachtfelde oder auf dem Forum, handelnd und leitend eingegriffen hatten. Freilich wird unsere Jugend, leider! bey weitem nicht immer auf diesen Standpunkt gehoben. Denn was nun diese an Geist und Kraft ausgezeichneten Männer aus der reichen Fülle eigener Erfahrung und thatkräftigen Lebens niedergeschrieben haben, damit Andere daran sich stärken und emporrichten möchten, daran sollen unsere Knaben vorerst 6—8 Jahre lang Grammatik lernen, und wenn der reifende Jüngling dann für ihren Geist allmählig empfänglich würde, soll es, wenigstens erscheint die Sache nicht selten auf diese Spitze gestellt, die höchste Aufgabe für ihn seyn, sich daraus — ein schönes Latein zu erbeuten. Fürwahr, man möchte bey solcher Verkehrtheit in die bitteren Worte Juvenals ausbrechen, mit welchen dieser die gleiche Erbärmlichkeit seiner Zeit rügt, wenn er dem gewaltigen Hannibal zuruft:

**I demens, et saevas curre per Alpes,**
**Ut pueris placeas, et declamatio fias!**

Allein es geschieht doch mitunter auch mehr, und jede, zumal auch die neuere Zeit hat sich mancher Lehrer zu erfreuen, welche ihre Schüler höher zu heben, und sie auch in die Ideen-Welt der Alten einzuführen streben. Dann aber wird eben das Bedürfniß jener Vermittlung doppelt fühlbar, und die Dissonanz erscheint dem lebens- und thaten-durstigen Jünglinge um so schneidender, wenn er, von solchen Idealen erfüllt und begeistert, nun die Wirklichkeit in's Auge faßt, und seine Sehnsucht nicht nur während der Schulzeit, sondern auch für sein ganzes künftiges Leben in die Studier-

Stube und an den Aktendienst eingezwängt sieht. Dieser Zwiespalt muß ihm gelöst, eine Idee muß ihm vorgehalten werden, welche das begeisternde Ziel seines Strebens und Handelns werden darf, und auch die scheinbare Alltäglichkeit und die engere Beschränkung seines späteren Wirkens erheben und erweitern muß, wenn seine unerfüllbare Sehnsucht nach idealem Leben nicht entweder auf Abwege gerathen, und sich theils in mystischen Träumereyen verlieren, theils aus Mißmuth über die Gegenwart in strafbaren Verirrungen oder akademischen Rohheiten aussprechen, oder gar in gemeiner Apathie verdumpfen soll. Dieß liegt in der Natur des jugendlichen Charakters, und Belege dafür hat noch jede Zeit, besonders in der Geschichte der Universitäten, gegeben. Immer waren es die studierenden, und eben deswegen der Ideen=Welt am meisten und freiesten lebenden Jünglinge, welche jede neue Erscheinung im geistigen und politischen Leben mit Lebhaftigkeit und Begeisterung ergriffen, und das Leben an die Idee gesetzt haben. Sie waren es, welche sich an ihren Lehrer Huß anschloßen, mit Luther kühn wagend die Bann=Bulle verbrannten, welche, von dem glänzenden Truggbilde des französischen Revolutions=Schwindels ergriffen, in Verirrungen geriethen, aber auch zur Vertheidigung Kopenhagens sich freudig darboten, und zum deutschen Freiheits=Kampfe in edler Begeisterung herbeiströmten. Von dieser Macht der Idee gibt auch in neuester Zeit die Erscheinung der Burschenschaft Zeugniß. Dort war es die Idee des Vaterlandes, der Vorbereitung und Bildung für den Dienst desselben, für das wenige Jahre zuvor noch gekämpft worden war, welche die Jünglinge vereinigte, und ihrem vereinigten Streben ein rühmliches Ziel bot. Und kaum, gestehen die einstimmigen Zeugnisse, herrschte je sonst derselbe ernste edle Ton unter den Studirenden, dieselbe Sitte und Sittlichkeit in ihrem Leben und bey ihren Festen,

dieselbe Regelmäßigkeit in ihren Verhältnissen, derselbe Fleiß in ihren Studien, als so lange dieser offen ausgesprochene Bund sie vereinigte. Als aber freilich einige wenige Uebelwollende, oder in bester Meinung Verführte diesem Streben durch politische Zwecke eine strafbare Richtung gaben, dadurch die Regierungen zur Einschreitung und zu Strafen nöthigten, und der sonst so lobenswerthe Verein nun, um sich nicht auflösen zu müssen, sich in's Geheimniß zurückzog, und, schon dadurch Mißtrauen erregend, eine Fortsetzung der Straf-Maaßregeln veranlaßte, da erloschen freilich fühlbar auch die erfreulichen Folgen jener Vereinigung.

Doch es beschränkt sich diese Erfahrung keineswegs bloß auf die akademischen Verhältnisse. Wer sich seiner eigenen Jünglings-Jahre erinnern mag, oder wer überhaupt die Jugend kennt, weiß, wie empfänglich sie für Ideale ist, mit welcher Begierde sie dieselben ergreift, und wie unmittelbar und lebendig-eingreifend diese auf ihr Wollen und Handeln wirken. Der Verfasser, den seine Verhältnisse in nahe Berührung mit einer ziemlichen Anzahl heranreifender Jünglinge bringen, und der sich, auch nach ihrem Austritte aus der Schule, des fortgesetzten Vertrauens mancher derselben erfreut, findet die Wahrheit seiner Behauptung durch die unmittelbarsten Beobachtungen bestätigt.

Darum also muß auch unsere Schulbildung, muß besonders das Studium der Alten durch eine Idee lebendig werden, es muß unserer Jugend ein Ziel ihres Strebens vorgesteckt werden, das ihrer Sehnsucht Befriedigung verspreche, und dadurch die Wirklichkeit mit der großen alten Zeit, in welcher sie durch ihre Studien einheimisch werden, versöhne.

Aber, fragt man vielleicht: kann uns denn die Gegenwart das bieten, was wir in der alten Welt bewundernd finden: dieses große öffentliche Leben, diesen erhebenden Gemeinsinn, der das ganze Volk durchdringt,

diese herrliche Gelegenheit, ja Aufforderung, selbst so unmittelbar in das große Ganze berathend und handelnd einzugreifen? Ist denn das irgend möglich unter unsern so ganz veränderten öffentlichen Verhältnissen, bey der so künstlichen Einrichtung unserer Staats-Maschine, bey der Rohheit und Gleichgültigkeit des Volkes?

Wer also fragte, dem könnten wir antworten: daß wir für das, was wir, an Griechenland und Rom bewundernd, jetzt vermissen, durch das Christenthum, das die ganze Menschheit weit höher stellte, durch die Erweiterung des Volks-Lebens mit seiner mündlichen Oeffentlichkeit, in einen großen allgemeinen Völker-Verkehr, besonders vermittelst der noch weit allgemeiner und nachhaltiger wirkenden Sprache der Presse, durch Ausdehnung des griechischen und römischen, oft so engherzigen Particularismus, in einen weit höher stehenden rein menschlichen Universalismus, daß wir durch alles dieß einen nicht unbedeutenden Ersatz dafür, und wohl noch mehr als Ersatz finden. Allein es bleibt uns noch etwas Gemeinsames, und damit kommen wir abermals auf unsere frühere Forderung zurück: Was die Griechen und Römer beseelte, sie zu Einem großen Ganzen vereinigte, zu ihren edelsten, von der ganzen Nachwelt bewunderten Thaten begeisterte, und was in allen ihren Schriften unsterblich fortlebt: die Liebe zu Vaterland und Freiheit, das ist auch uns geblieben, und wird uns unveräußerlich bleiben. Ja, es schließt sich für uns an diese beiden erhebenden Gefühle noch ein drittes an, das die alte Welt nicht nur nicht kannte, sondern sogar für unvereinbar mit den ersten hielt, dessen Vereinbarkeit aber durch das Christenthum und die deutsche Eigenthümlichkeit gegeben ist, und das dem so leicht in Härte ausartenden Einflusse der beiden ersten einen mild-patriarchalischen Charakter verleiht: es ist die Anhänglichkeit an das angestammte Fürstenhaus, welche die Deutschen, und

gerade auch unser Würtemberg, von jeher, bey der edelsten Vaterlands- und Freiheits-Liebe, so rühmlich ausgezeichnet hat. Diese drey Worte: Fürst, Vaterland und Freiheit, sind bey uns keine Chimäre, kein bloßes Schattenbild, das dem kräftigen Handeln keinen Stoff böte. Das Volks-Leben ist wieder erwacht, und entwickelt sich, gehoben durch die gewaltige, über die ganze Erde gehende Bewegung der Geister, und geschützt durch edle und gerechte Fürsten, und, wie in unserem kleineren Vaterlande durch eine seit Jahrhunderten bestehende Verfassung, immer kräftiger. Und an diesem nun thätigen Antheil zu nehmen, für das Wohl des gemeinen Wesens, jeder auf seiner Stelle, zu wirken, durch freie furchtlose Rede, wie durch kräftiges Handeln, dazu sind wir Alle berufen; und sich zu diesem Berufe vorzubereiten, das muß das Ziel seyn, an welches unsere Jugend durch Lehre und Beispiel angewiesen werde, und auf welches sich dann auch das ganze Studium der Alten, als seinen wahren und natürlichen Mittelpunkt beziehe, damit aus diesem, als ihrer edelsten Quelle, Nahrung und Stärkung und ihre wahre Begeisterung geschöpft werde.

„Gott und Vaterland“ sagt ein Neuerer*), „sollte der Wahlspruch aller Lehrer und Schüler seyn, und allem Unterrichte zu Grunde gelegt werden“; und das verlangen auch wir, und verlangen es im Namen des Vaterlandes.

## II. Der Humanismus, erweitert durch Wissenschaften.

Wir haben oben, als allgemeinen Grund für diese zweite Forderung, die außerordentliche Erweiterung

---

*) Anm. Prof. Sendtner: über Lehre und Zucht in den Schulen. Ein Wort zur Zeit. 1826.

und Bereicherung angegeben, welche in neuer und neuester Zeit so viele Wissenschaften erfahren haben, die bey den Alten noch in unentwickelter Kindheit lagen.

Wir können aber mit einem noch allgemeineren und zugleich wesentlichen Grunde beginnen: es ist die alte Forderung aller Erziehung und also gewiß vorzugsweise der Erziehung zur Humanität, formell: alle Kräfte und Anlagen des Geistes harmonisch anzuregen und auszubilden, nach Inhalt aber: den Geist durch Alles, was dem Menschen als Menschen wichtig ist, zu bereichern.

So bildend auch, um mit dem ersten anzufangen, die Sprachen und Schriften der Alten sind, so mannigfache Seelen-Vermögen sie in Bewegung setzen, so werden wir doch später bey der Ausführung der einzelnen Unterrichts-Gegenstände nachweisen, daß sie nicht Alles allein vermögen, daß vielmehr theils für elementarische, theils für höhere wissenschaftliche Bildung die Natur-Wissenschaften, Mathematik und Kunst ergänzend eintreten müssen. Wir werden in dieser Hinsicht zeigen, daß diese sogenannten Realien (unter welche, außer den obigen, bekanntlich auch noch Geschichte und Geographie gehören) keineswegs, was man so gerne zum Vorwurfe macht, bloße unwissenschaftliche Aggregate sind, denen alle formell bildende Kraft fehlt, und es wird sich daraus ergeben, daß das bekannte Nützlichkeits-Prinzip somit nur ein zweiter Grund ihrer Aufnahme seyn darf, indem sie eben so geeignet sind, die Geistes-Kraft des Kindes elementarisch zu bilden, als das wissenschaftliche Streben des reiferen Jünglings zu befriedigen. Hier müssen wir dieß einstweilen voraussetzen. Aber wenn wir, in dieser Voraussetzung, die Beiziehung dieser Wissenschaften schon um des formalen Gesichts-Punktes willen verlangen, so finden wir

zweitens

zweitens noch einen weiteren Grund dafür in der Anforderung an den Inhalt reinmenschlicher Bildung.

Die formale Bildung des Geistes, wenn gleich die nothwendige Bedingung aller materialen, ist doch am Ende selbst nur wieder Mittel, um den mannigfachen Stoff, den das innere und äußere Leben darbietet, zu erfassen, zu verarbeiten, und sich dadurch zur höchsten Wahrheit, zur rein menschlichen Bestimmung zu erheben. Wie wenig aber ist es, was uns die Alten von diesem Stoffe geben, der zur geistigen Nahrung so nothwendig ist, als dem Körper die Speise? Wie beschränkt verhältnißmäßig war ihr Gesichtskreis, wie unendlich hat sich der unsrige erweitert! Und die Schule sollte ihre Bestimmung so sehr verkennen, daß sie bloß die Kraft des Geistes bilden, und es dann dem Zufalle überlassen wollte, welchen Stoff dem Jüngling und dem Manne später seine Verhältnisse zuführen, welchen vorenthalten wollten? Und doch sollte dieß allgemeine, humane Geistesbildung heißen? Wollten wir doch auch hier dem Beispiele der Alten folgen!

Wohl waren ihnen die reichen Fundgruben, aus denen wir jetzt schöpfen können, zum Theil noch verschlossen. Aber wie viel haben sie für das Wenigere gethan, was sie besaßen? Wir erinnern, um nur bey Einem stehen zu bleiben, an den Werth, den sie auf die Mathematik gelegt haben, und den das Platonische: μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω, am schlagendsten beweist. Wie ausgebildet war ihr Kunstsinn, der bey uns brach liegen bleibt? Konnten sie auch für die Natur-Wissenschaften wenig thun, weil sie noch zu wenig angebaut waren, so standen sie dafür wenigstens der Natur selbst noch viel näher als wir mit unserem abgeschlossenen, und für die Natur-Betrachtung nur zu oft abgestumpften Stubenleben.

Doch darüber werden wir uns, wie schon gesagt, später noch näher aussprechen, und wiederholen hier bloß noch einmal unsere Ueberzeugung: daß eine allseitige humane Ausbildung nach Form und Inhalt, daß also der wahre Humanismus noch anderer Bildungsmittel bedarf als der Sprachen.

An diesen allgemeinen Grund reihen wir nun aber noch weiter an die unabweisliche Anforderung der Zeit in ihren verschiedenen Beziehungen.

Der Charakter unserer Zeit ist kein gewöhnlicher. Im Reiche der Geister, wie im politischen Leben herrscht seit einem halben Jahrhundert eine gewaltige Bewegung, welche in ununterbrochener und zum Theil gewaltsamer Entwicklung rastlos vorwärts schreitet, und noch keineswegs an's Ende gekommen ist, vielmehr alles Bisherige vielleicht bloß als Uebergang zu noch größeren Entwicklungen betrachten läßt.

In Riesenschritten wachsen und erweitern sich die Wissenschaften. Das Gebiet der gesammten Naturkunde, die Geographie, die mathematischen und militärischen Wissenschaften haben die außerordentlichsten Bereicherungen gewonnen, und sich, zumal die erste, zu einer wissenschaftlichen Höhe und Allgemeinheit gehoben, welche Erstaunen erregt; sie haben uns mit einer Fülle der erhebendsten neuen Wahrheiten, der großartigsten Natur-Ansichten bereichert, von denen die Alten nicht einmal eine Ahnung hatten. Der Handel, der sonst bloß materiellen Interessen diente, hat mit seiner ungeheuren Ausdehnung, die er erhalten hat, auch eine höhere Bedeutung gewonnen; er ist zugleich in den Dienst der Menschheit getreten, und befördert durch den allgemeinen Welt-Verkehr, den er hervorbringt, durch die Verbindungen, die er anknüpft, durch die Wissenschaften, die er unterstützt, durch den Wohlstand, den er erzeugt, neben seinem nächsten Zwecke, auch die rascheste und allgemeinste Entwicklung geistiger

Kräfte. Der Blick des wahrhaft gebildeten Menschen darf sich hinfort nicht mehr bloß auf die Scholle, die er bewohnt, nicht mehr bloß auf die Heimath, ja nicht einmal mehr bloß auf das Vaterland beschränken; er muß, indem er dieses festhält, zugleich sich zu dem großen Zusammenhange der Menschheit erheben: nicht bloß in sittlichem, auch in umfassenderem geistigen Sinne gilt jetzt das alte: nihil humani a me alienum puto.

Aber mit dieser Erweiterung des Gesichtskreises, des ganzen Lebens, zu der die Zeit uns erhebt, begründen sich auch neue Anforderungen. Zur Erfassung dieser Allgemeinheit muß sich der Mensch vorbereiten. Weniger als je kann Einseitigkeit der Bildung genügen; keiner der Schätze, welche der menschliche Geist sich irgendwo errungen hat, darf dem ächten Menschen ganz fremd bleiben. Und doch muß all' dieses Wissen, muß die ganze Bildung auf ernstem, wissenschaftlichem Grunde ruhen, und in rechter tüchtiger Durchbildung des Geistes einen festen Halt haben; denn eben so wenig als Einseitigkeit kann gegenwärtig leichte oberflächliche Polyhistorie bestehen. Und so ergibt sich daraus die wichtige Aufgabe für die Schule: den Umfang der Wissenschaften mit der Zeit und Kraft der Lehrer und Schüler in Einklang zu bringen, und das Ganze in weise berechneter Folge so zu vertheilen, daß Gründlichkeit mit Vielseitigkeit, freyer Ueberblick mit Tiefe des Geistes, überhaupt das Leben mit der Wissenschaft in Einklang gesetzt werde.

Allein wir haben den Charakter unserer Zeit noch von einer andern Seite aufzufassen. Es herrscht ein Vorwärtsschreiten, das, durch große Erschütterungen angeregt, sich unter Kämpfen fortsetzt. Im Reiche der Geister, wie im bürgerlichen und Staats-Leben besteht ein gewaltiger Kampf, und in heftiger Gährung stehen sich Licht und Finsterniß, Geistes-Freiheit und Geistes-Zwang gegenüber. Die Bollwerke vieler ver-

jährten Vorurtheile, Mißbräuche und Anmaßungen sind gestürzt worden, aber mit ihnen sind auch die Schranken mancher guten alten Ordnung gefallen, und freylich nicht immer tritt das Bessere mit besonnener Umsicht und Mäßigung auf. Gegen dieses Eindringen des Lichtes und der Wahrheit tritt erbittert der alte Besitzstand in die Schranken. In Glaubens-Sachen: der herrschsüchtigste Ultramontanismus mit allen Waffen jesuitischer List, niedriger Bestechung und offener Gewalt, und gegen ihn das Licht der Wahrheit und die Freiheit der Gewissen in der katholischen wie in der protestantischen Kirche; die intoleranteste Orthodoxie finsterer Jahrhunderte, oder neblichter Mystizismus gegen die Rechte des Denkglaubens; in der Politik: Völker-Freiheit gegen Despotismus, constitutionelle Grundsätze gegen die Mißbräuche der absoluten Gewalt, Gesetz gegen Willkür, aber auch fanatische Priester und ein verblendetes Volk gegen die liberaleren Grundsätze ihrer eigenen Fürsten; im Völker-Verkehr: vernünftige Freiheit des Verkehrs, die erste Bedingung des Wohlstandes, gegen kleinlich berechnende und übelverstandene Beschränkung; und endlich, um auf unser eigenes Gebiet zurückzukommen, in der Schule: der gefährdete Humanismus gegen die wohl- oder übelverstandenen Anforderungen der Zeit.

Das sind ungefähr die Elemente, die sich feindlich gegenüberstehen, und bald in stiller Entwicklung sich fortbilden, bald in unruhiger Gährung sich bewegen, bald zu offener und verzehrender Flamme ausschlagen.

Hier gilt es, daß unsere Jugend Klarheit der Einsicht, freien Umblick und Vielseitigkeit des Wissens gewinne, um gründlich zu prüfen, und ohne Einseitigkeit und Befangenheit das Wahre zu erkennen; hier gilt es ferner Kraft und Festigkeit des Willens, um das Rechte und Gute zu wählen, und unbestochen von äußern Rücksichten und Vor-

theilen standhaft zu verfolgen. Diese Eigenschaften der Jugend zu sichern, ist vor allem Andern die hohe Aufgabe der Schule und Erziehung.

Soll sie diese aber lösen, so darf sie in den Bildungs-Mitteln des Geistes offenbar nicht auf die engen Gränzen der altclassischen Sprachen und Literatur angewiesen bleiben; so wie sie auf der andern Seite zur Herstellung jener sittlichen Anforderungen die nachdrücklichste Unterstützung einer ernsten und kräftigen häuslichen Erziehung bedarf.

Endlich glauben wir noch, zu weiterer Begründung unserer Forderungen, auf eine Thatsache hinweisen zu müssen, welche sich gerade in der neuesten Zeit immer entschiedener ausspricht, immer allgemeiner anerkannt wird: daß auf dem Wohlstande einzelner Menschen, wie ganzer Völker, welcher sich wieder auf den Flor ihrer Industrie und ihres Handels-Verkehrs gründet, nicht nur ihre finanzielle und politische, sondern am Ende auch, in natürlichem Zusammenhange, ihre geistige Selbstständigkeit und Freiheit beruht.

Daß Blüthe der Wissenschaften und Freiheit des Geistes bey Armuth und der daran so eng sich anknüpfenden Noth nicht bestehen könne, liegt in der Natur der Sache, und daß jene Güter, daß die wahre geistige und bürgerliche Freiheit ihre sicherste Schutzwehr, ihre entschlossensten Freunde und Vertheidiger in der Classe der Gewerbtreibenden und dadurch wohlhabenden und unabhängigen Bürger hat, das beweisen schon längst England und die mit fast unbegreiflicher Schnelle sich emporhebenden nordamerikanischen Freistaaten, davon hat vor Kurzem Frankreich einen glänzenden Beweis geliefert. Daß aber umgekehrt Armuth und Gewerblosigkeit fast immer auch Unwissenheit, Gleichgültigkeit gegen geistiges Leben und geistige Freiheit und somit ein geistiges und sittliches Herabsinken der Völker in ihrem Gefolge haben, davon geben in neuerer Zeit

das einst hochstehende Spanien, das ehmals so mächtige und regsame Portugal in ihrem jetzigen tiefherabgesunkenen Zustande redend Zeugniß. Denn während z. B. in Frankreich die große Klasse der Güter-Besitzer, des Handels- und Gewerbstandes diejenigen sind, welche gegen den Geistesbann, der gegenwärtig, im Finstern schleichend, wissenschaftliche Aufklärung, und die geistige, so wie am Ende auch die politische Freiheit in Fesseln schlagen möchte, kühn und glücklich in die Schranken getreten sind, während dessen gibt sich im unglücklichen Spanien und im mißhandelten Portugal das verarmte hungernde Volk zum willenlosen Werkzeuge des Fanatismus und der Anarchie her, wenn es nur vor den Kloster-Thüren gefüttert wird.

Darum ist es eine der wichtigsten Aufgaben für den Staat: für die Herstellung jener Bedingungen, auf welchen auch diese hochwichtigen Güter beruhen, auch durch die Schule mittelbar hinzuarbeiten, und nicht eine bedeutende Anzahl, ja beinahe den Kern der Jugend aus den gebildeten Ständen (denn dieser drängt sich bekanntlich fast ausschließlich zum Studieren und dadurch zu Staatsdiensten hin), durch Einseitigkeit ihrer Bildung von der Mitwirkung für jene Zwecke auszuschließen.

Wir erkennen, wird man uns vielleicht erwiedern, dieses Bedürfniß gerne an; allein die Zwecke der Wissenschaft und der industriellen Thätigkeit dürfen durchaus nicht vermengt werden. Die gelehrten Anstalten, diese Heiligthümer der Wissenschaft, in welchen die edelsten und unveräußerlichen Schätze eines Volkes gewahrt werden müssen, sollen nicht zersplittert werden durch ein buntes Mancherley, nicht verflacht durch oberflächliche Vielseitigkeit, nicht verkümmert durch niedriges Hinarbeiten auf Brod-Erwerb. So weit die spätere Bestimmung es nothwendig macht, ist ja in den obern Abtheilungen der gelehrten Schulen dafür Sorge getragen, daß z. B. die französische Sprache,

daß Mathematik und Natur-Wissenschaften erlernt werden können, so wie auf Geschichte und Geographie ohnedieß von vorne herein die nöthige Rücksicht verwendet wird; nur sollen sie keine weiteren Ansprüche machen, und in das strenggeschlossene wissenschaftliche Gebäude des Humanismus nicht störend eingreifen wollen.

Damit aber jene allerdings wichtigen und dringlichen Zwecke der Industrie erreicht werden, errichte man Real-, Gewerbs-, Kriegs-, Handels-Schulen.

Die Antwort darauf liegt zum Theil bereits in dem oben Ausgeführten. Wir könnten aber auch noch zwey sehr nahe liegende äußere Gründe für die Unzuläßlichkeit dieser Einwendung anführen. Es ist dieß einmal die finanzielle Schwierigkeit, solche Anstalten zu errichten, wozu Summen erforderlich wären, die man schwerlich zu solchen Zwecken verwenden wollte, noch vielleicht auch nur könnte. Denn natürlich nicht bloß in Hauptstädten, sondern in jedem Orte, wo eine sogenannte lateinische Schule besteht, müßten mit Recht solche Anstalten, wenigstens als Vorschulen, wie es ja die lateinischen Schulen ebenfalls sind, verlangt werden.

Ein zweiter äußerer Grund dagegen liegt aber in der Aussichtslosigkeit, welcher unsere wissenschaftliche Jugend, bey dem allgemeinen übermäßigen Andrang zu allen Staatsdiensten, entgegensieht. Diese nöthigt sie, ihrer unmittelbaren Berufs-Wissenschaft einen allgemeinen Charakter zu geben, und deswegen neben der, als Vorbereitung dazu beinahe einzig geforderten philologischen Bildung, auch andere allgemeine Kenntnisse (namentlich neuere Sprachen, Natur-Wissenschaften und Mathematik) sich zu erwerben, welche ihnen im Nothfalle auch einen veränderten Wirkungskreis, sey's in oder außerhalb des Vaterlandes, eröffnen könnten. Diese aber werden sie sich nur dann zu verschaffen im Stande seyn, wenn diese Wissenschaften zugleich in den niedern und höhern wissenschaftlichen Vorschulen

neben der Philologie gelehrt, und zwar mit dem erforderlichen Aufwande von Zeit sowohl, als mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Sorgfalt gelehrt werden.

Wir wollen jedoch diese zwey äußeren Gründe, so wichtig und dringlich sie gewiß auch sind, dennoch nur als untergeordnet betrachten, und zum Schlusse noch einen andern, in dem Entwicklungs-Gange des jugendlichen Geistes begründeten und deswegen höheren und allgemeineren anführen.

Bey jener Trennung der Anstalten würde natürlich vorausgesetzt, daß der künftige Beruf des Knaben schon frühe, gleich in seinen ersten Schul-Jahren entschieden würde. Denn gerade die erste Schul-Periode (bis in's 14te Jahr) ist es, welche an jener Einseitigkeit am auffallendsten leidet, während anzunehmen ist, daß, wenn der sächliche Unterricht in dieser Periode schon in die Reihe der Unterrichts-Gegenstände mit der gehörigen Berücksichtigung träte, daß alsdann dieselben Grundsätze in nothwendigem Zusammenhange auch durch die obern Abtheilungen fortgeführt werden würden. — Diese Bemerkung hier nur darum, weil im Folgenden bloß von jener ersten Schul-Periode die Rede ist. —

Wie oft nun wird schon durch äußere Verhältnisse eine solche Entscheidung höchst schwierig, ja fast unmöglich gemacht, und der Vater durch die Trennung der Anstalten in die peinliche Verlegenheit gesetzt, mit höchst gewagtem Wurfe dem Schicksale seines Kindes vorzugreifen! Wie oft wird durch ähnliche Verhältnisse der Schüler genöthigt, den bereits eingeschlagenen Weg wieder zu verlassen, während, bey dem ganz verschiedenen Gange der Anstalten, der Uebertritt ihm unendlich erschwert ist. Wir erinnern nur an einen, in unserem Würtemberg so oft vorkommenden Fall: die traurige Verlegenheit, in welcher so manche, bey'm Land-Examen durchgefallene, Jünglinge sich befinden, da

sie, über der ängstlichen und ausschließlichen Vorbereitung für die philologischen Bedingungen jener Prüfung, beinahe alles Andere versäumen mußten, und nun diesen Mangel doppelt empfindlich fühlen.

Noch viel schwieriger aber ist jene Entscheidung aus innern Gründen. Wer vermag das Talent des noch unentwickelten Knaben zu bestimmen, und ihm darnach die Richtung anzuweisen, welche er zu nehmen hat? Welcher denkende Lehrer weiß nicht aus vielfacher Erfahrung, wie unendlich verschieden die geistigen Kräfte seiner Schüler sind, wie selten alle Kräfte gleiche Ausstattung erhalten haben, wie aber häufig das mindere Vermögen einer Seelenkraft durch das stärkere einer andern ersetzt wird? Ferner: wie schwer das Talent oft zu erkennen ist, und wie nicht selten ein gutes Gedächtniß, oder eine gewisse Beweglichkeit des Geistes den Lehrer höhere Kräfte ahnen lassen, welche später keineswegs erscheinen, während umgekehrt das eigentliche Talent oft nach langem Schlummer erst, wie nach einem fruchtbaren Frühregen, erwacht, und nun, plötzlich zum Selbstbewußtseyn gelangt, seinen Beruf entschieden vor sich stehen sieht; — endlich, in welch' verschiedener Richtung sich diese Kräfte oft entwickeln, und wie schwer, wie nicht selten unmöglich es aus allen diesen Gründen ist, so frühe schon eine Entscheidung zu geben.

Wie unendlich wichtig, wie eigentlich als Gewissens-Sache erscheint dadurch die Aufgabe, den Schüler vielseitig anzuregen, und jeder Kraft Gelegenheit zur Entwickelung zu geben! Wie Mancher, der für Sprach-Studien kein Talent hat, hat dafür die Gabe eines richtigen Blickes und scharfer Sinnenbeobachtung, ein Streben nach Ordnung und Klarheit, und Freude an der Natur; ein Anderer ist mit scharfem Blicke für Auffassung mathematischer Verhältnisse und Combinationen ausgerüstet; beide aber sind, weil sie in den Sprachen wenig lei-

sten, von den Lehrern verkannt und zurückgesetzt, verlieren dadurch, und durch die gehemmten Fortschritte in dem ihnen widerstrebenden Lehr-Stoffe allen Glauben an eigene Kraft, und müssen ihre nie erkannten Anlagen, sammt dem unschätzbaren Glücke der innern Befriedigung, dem herrschenden Vorurtheile der Schule zum Opfer bringen. Wie mancher kräftige jugendliche Geist mag auf diesem Wege der Einseitigkeit in Unmuth zerfallen seyn, statt daß, bey zweckmäßigerer Einrichtung, ein tüchtiges und glückliches Mitglied des Staates und der Menschheit aus ihm gebildet worden wäre.

Damit wäre denn nicht bloß die Einführung der Sachwissenschaften in unseren gelehrten Schulen neben den alten Sprachen, mit gleichen Rechten wie diese, begründet, sondern zugleich auch die Vereinigung der bisher, wo es immer möglich war, getrennten Anstalten, der gelehrten und der sogenannten Real-Schulen, bis auf die Alters-Stufe, in welcher die Geisteskräfte sich so weit entwickelt, und der innere Beruf des Schülers sich so weit ausgesprochen haben kann, daß auch die Entscheidung des äußern einigermaßen möglich gemacht wird. Wir nehmen als Gränze dafür das 15te Jahr an, statt bisher das 14te, und werden die Gründe dafür an einem andern Orte ausführen.

Erst wenn die wissenschaftliche Vorschule so umfassend wird, erst dann verdient sie den Namen einer allgemeinen Vorbereitungs-Anstalt zur Humanität, welche, frey von aller ängstlichen Berechnung auf bürgerlichen Beruf und Brod-Erwerb, ihre Schüler vor allem Andern zu Menschen zu bilden und zu erziehen sucht, und dadurch erst gegen Alle gleich gerecht ist. Man wird dann auch nicht fragen: wozu dem künftigen Militair, dem Kaufmann, dem Landwirthe u. s. w. latein und griechisch solle, das in dieser Vorschule doch vorkommen müsse? Der Schüler ist ja eben noch für keinen Beruf bestimmt, sondern soll

bloß diejenige Geistesbildung, diejenigen Kenntnisse erhalten, deren er in jedem künftigen Berufe bedarf. Daß zu dieser geistigen Ausbildung aber die Sprach-Studien einen sehr wichtigen Beitrag geben, das darf wohl als anerkannt betrachtet werden.

Indem diese Maaßregel auf die oben bezeichnete Weise den Anforderungen höherer Staatszwecke entspricht, empfiehlt sie sich, wie wir schon oben bemerkt haben, zugleich durch eine finanzielle Ersparniß, indem sie einem Bedürfnisse entgegen kommt, ohne neue Opfer zu verlangen. Und dieß dürfte vielleicht nicht ihr geringster Vorzug seyn.

Um jedoch unsern Vorschlag möglichst von allen Seiten zu sichern, werden wir noch zwey Bedenklichkeiten, die sich erheben könnten, zu beseitigen haben:

Das bunte Vielerley, das dadurch in die Schulen eingeführt würde, müsse, wird man fürchten, zerstreuend auf den jugendlichen Geist wirken, müsse der Gründlichkeit und Einheit seiner Bildung schaden. — Wäre dem aber auch nicht also, so sey in jedem Falle keine Zeit dafür da, welche ja kaum zu dem bisher Verlangten ausreiche.

Wir antworten darauf vorläufig nur so viel:

Alle Wissenschaften bilden, in ihrer höchsten Potenz aufgefaßt, nur Ein großes Ganze. Wird deswegen bey jenen verschiedenartigen Lehr-Gegenständen nur ihr wissenschaftlicher Charakter gehörig herausgehoben, und mit Unterordnung des praktischen Zweckes, vorzugsweise berücksichtigt, so wird schon dadurch eine gewisse Einheit, ein Ineinandergreifen, ein innerer Zusammenhang sich ergeben, und dieser sich noch bestimmter aussprechen, wenn der ganze Unterrichts- und Bildungs-Plan nach dieser Rücksicht berechnet ist (was bey den einzelnen Fächern noch näher nachgewiesen werden wird). Allein noch mehr wird jene Einwendung durch zweckmäßige Vertheilung der Lehrgegenstände be-

seitigt werden, bey welcher es vorzüglich darauf ankommen wird, daß diejenigen Fächer, welche nach Form und Inhalt für die jeweilige Entwicklungs-Stufe des jugendlichen Geistes sich vorzüglich eignen, auf derselben auch vorherrschen.

Ueberhaupt aber darf man vor einer solchen Ueberfüllung nicht so bange seyn. Am buntesten dringen doch gewiß die Natur und das Leben selbst auf das unreife Kind ein, und doch gestaltet sich Alles unmerklich zur schönen Einheit. Aber auch bei'm Unterrichte selbst macht man nicht selten dieselbe Erfahrung. Denn es kommt bekanntlich hie und da vor, daß bey einem Schüler die in der öffentlichen Schule mangelnden Fächer durch häuslichen Unterricht ersetzt werden, wobey denn natürlich nicht einmal jene richtige Vertheilung, jenes berechnete Ineinandergreifen der Fächer statt finden kann. Hier zeigt sich nun freilich manchmal eben jene Zerstreuung, jener Mangel an Gründlichkeit und an Fortschritten im häuslichen wie im öffentlichen Unterricht, welche unter solchen Umständen nicht auffallend seyn kann. Aber es ließen sich auch manche Fälle nachweisen, in welchen solche Schüler in diesen Nebenfächern die befriedigendsten Fortschritte machen, ohne den Anforderungen des öffentlichen Unterrichts irgend etwas zu entziehen, und es fällt Niemand ein, sich über dieses Vielerley zu wundern. Ist dieses somit, bey sichtlichen Mängeln eines solchen Studien-Ganges, dennoch möglich, so muß es offenbar bey weiser Berechnung und Vertheilung noch weit möglicher seyn.

Durch eine solche zweckmäßige Vertheilung der Fächer, durch richtige Berechnung von Zeit und Kraft, und haushälterische Benützung dieser beiden Bedingungen wird sich dann zweitens auch die verlangte Zeit für den größeren Umfang der Unterrichts-Gegenstände finden, was wir später noch bestimmter nachzuweisen uns vorbehalten müssen.

# Sprach-Unterricht.

## Die lateinische Sprache.

### Gegenwärtiger Stand dieses Unterrichts.

Hat bisher das Studium der zwey alten, und zwar vorzugsweise wieder der lateinischen Sprache, den bey weitem wichtigsten und zum Theil beinahe ausschließlichen Unterrichts-Gegenstand unserer gelehrten Schulen von den ersten Schul-Jahren bis an die Gränze der Universität gebildet, so ist es natürlich, daß wir, indem wir nun auf die einzelnen Lehrfächer übergehen, auch gerade mit diesem beginnen. In eben diesem Grunde mag auch die Rechtfertigung liegen, wenn wir an diesen Mittelpunkt unseres gesammten gelehrten Schulwesens noch ein und die andere allgemeine Betrachtung anreihen, wie wir denn z. B. gleich im Folgenden uns bey Gelegenheit des Lateinischen am schicklichsten über Elementar-Unterricht im Allgemeinen aussprechen werden.

Wenn wir das Lateinische den wichtigsten und beinahe ausschließlichen Unterrichts-Gegenstand unsrer gelehrten Schulen nennen, so wird dieß kaum einer Rechtfertigung bedürfen. Spricht doch schon der Name lateinische Schule, welchen das ganze erste Stadium derselben gewöhnlich führt, dafür, so wie der alte Grundsatz, mit dem Schüler das Lateinische so frühe, als möglich, anzufangen, d. h. meistens, sobald er sich die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens nur einigermaßen angeeignet hat. Daß dieß nicht bloß ein alter, und deswegen vielleicht veralteter Grundsatz ist, er-

gibt sich am auffallendsten aus der neuern Organisation der preußischen gelehrten Schulen (wie sie die allgemeine Schul-Zeitung von 1827 mittheilt), welche wir in mehr als einer Beziehung meisterhaft nennen möchten, und welche dennoch das Latein mit Sexta, d. h. der untersten Gymnasial-Classe beginnen läßt; und ergibt sich ferner aus den Forderungen, welche Thiersch, der große Vertheidiger des Humanismus, aufstellt, nach welchen er den Anfang des lateinischen Unterrichts mindestens in das achte Jahr setzt. Daß es in den würtembergischen Schulen nicht bloß im achten, sondern im siebenten und sogar nicht selten im sechsten Jahre schon angefangen wird, ist bekannt.

Allein nicht bloß der frühe Anfang, sondern auch die vorzugsweise Berücksichtigung des Lateinischen nach Zeit und Aufmerksamkeit in unseren Schulen ist es, welche jenen Ausdruck rechtfertigt. In den würtembergischen Gymnasien werden vom achten bis zum vierzehnten Jahre für das Lateinische, das übrigens schon vor dem Eintritt in das Gymnasium, in der Elementar-Schule mit und zum Theil sogar schon vor dem siebenten Jahre gesetzlich begonnen wird, wöchentlich 16—20 öffentliche Unterrichts-Stunden verwendet, und einer öffentlichen Anzeige nach sind in einer dieser Anstalten schon in der Elementarklasse (vom 6.—8ten Jahr) vierzehn wöchentliche Stunden dafür bestimmt. Noch auffallender ist dieß auf den lateinischen Land-Schulen, bey welchen freilich manche eigenthümliche Gründe zusammentreffen. In manchen derselben beschränkt sich der Unterricht wirklich, mit Ausnahme einiger wenigen Stunden, welche auf die Religion, die Arithmetik, und hie und da auf die — übrigens durchaus nicht allgemein vorkommenden — Fächer der Geschichte und Geographie verwendet werden, einzig auf die alten Sprachen. So hat der Verfasser z. B. den Stunden-Plan einer solchen Schule vor sich, in welchem, von 26

wöchentlichen Stunden, 21 Stunden der lateinischen Sprache, drey Stunden dem Religions-Unterricht, eine Stunde der Arithmetik, und eine Stunde der Geographie zugetheilt sind, welche letztere aber großentheils wieder dem Lateinischen Platz machen muß.

Uebrigens spricht sich in dieser Einrichtung unseres gelehrten Schulwesens nur die allgemeine seit langer Zeit herrschende Ansicht aus, oder, richtiger zu sagen, diese so lange her herrschende Einrichtung hat umgekehrt die öffentliche Stimme gebildet und beherrscht sie, wenn gleich mit allmählig abnehmendem Einflusse. Das Lateinische gilt oder galt wenigstens allgemein als das einzige formelle Bildungs-Mittel des jugendlichen Geistes, als Grundbedingung der Tüchtigkeit des künftigen Gelehrten und Geschäfts-Mannes, als der Stein der Weisen, der durch seine magische Kraft den Zugang zu aller Erkenntniß eröffne. Und diese Ansicht herrschte nicht etwa bloß unter den Mitgliedern des Gelehrten- und Schul-Standes, sie war die allgemeine bey Behörden, Lehrern und Publicum, sie gab den Maaßstab für das Urtheil über Schulen, über Prüfungen, über die Leistungen der Lehrer und die Fortschritte der Schüler.

Beweise für diese Behauptung, welche übrigens als Thatsache offenkundig vorliegt, werden später gelegentlich manche vorkommen. Ueber die Sache selbst haben wir uns bereits in der Einleitung ausgesprochen, hier wollen wir zunächst bey dem Grundsatze stehen bleiben: das Lateinische, als das wo nicht einzige, so doch gewiß das vorzüglichste Elementarbildungs-Mittel zu betrachten, und den Elementar-Unterricht deswegen mit demselben gewissermaßen anzufangen.

Der ursprüngliche Grund dafür lag gewiß nicht in dieser Ueberzeugung, er war vielmehr, wie wir es in der Einleitung bemerkt haben, in dem gan-

zen Bildungs-Gange der früheren Zeit begründet. Später kam freilich auch noch der Umstand hinzu, daß der lateinische Unterricht durch die Vergleichung mit dem höchst erbärmlichen und verwahrlosten Zustande des deutschen Elementar-Schulwesens nur gewinnen konnte, bey welchem man zu der hohen Kunst des Lesenlernens Jahre brauchte, von den einfachen, so nahe liegenden Bedürfnissen des kindlichen Geistes aber, und dem dadurch bedingten Entwicklungs- und Bildungs-Gange desselben, und den Bildungs-Mitteln auch nicht eine Ahnung hatte. Da mußte denn freilich der lateinische Elementar-Unterricht, der, trotz seiner Unzweckmäßigkeit als Elementar-Bildungs-Mittel, und trotz des dabey herrschenden Mechanismus und Schlendrians, dennoch wenigstens grammatischer Unterricht war, verhältnißmäßig weit mehr leisten, und konnte eben damit durch diese bloß comparative Zweckmäßigkeit sich leicht den Credit einer absoluten verschaffen.

Das ist aber bekanntlich indessen ganz und wesentlich anders geworden. Der Elementar-Unterricht hat seitdem seine wichtige Aufgabe erkannt, er ist immer mehr auf die Natur und die Bedürfnisse des kindlichen Geistes berechnet und denselben angepaßt worden, und hat dadurch eine große, ja eine gänzliche Umgestaltung erfahren. Nur die gelehrten Schulen, im vermeintlichen Besitze ihrer alten Vortrefflichkeit, verschmähen es noch, diesen neuen Gewinn sich ebenfalls anzueignen, laufen dafür aber auch Gefahr, bald sichtlich zurückzubleiben.

Soll dieses nicht geschehen, soll dem gelehrten Schulwesen gründlich geholfen werden, so muß vor allem Andern der lateinische Sprach-Unterricht aus dem Kreise der Elementarbildungs-Mittel ausgeschlossen werden.

Um unsere Forderung zu rechtfertigen, werden wir auf die Grundsätze eines richtigen und naturgemäßen

Elementar-Unterrichts

Elementar=Unterrichts etwas näher eingehen müssen. Zuvor jedoch wollen wir, um sicher zu gehen, die Gründe hier voranstellen, mit welchen das frühe Lateinlernen gewöhnlich gerechtfertigt wird, damit die Vergleichung und Prüfung sich um so leichter ergebe.

Es sind dieß ungefähr folgende:

1) Sprachbildung, und zwar vorzüglich durch die alten classischen und, unter diesen die lateinische Sprache, ist das vorzüglichste Bildungs=Mittel des jugendlichen Geistes;*)

2) sie ist insbesondere das sicherste Mittel, ihm eine ideale Richtung zu geben, während die reale von selbst frühe genug, und nur zu frühe kommt, um ihn wieder aus dem idealen Leben herabzuziehen;

3) die Schwierigkeiten, welche mit der Erlernung der fremden Sprache verbunden sind, nehmen die Kraft des Schülers wohlthätig in Anspruch, und

*) Anm. Einen auffallenden Beweis, wie weit der Glaube an diese allgemeine und unfehlbare Kraft des Lateinlernens geht, gibt in neuester Zeit ein freilich mißlungener Versuch, der mit dem merkwürdigen Caspar Hauser gemacht wurde. Es ist dieß der Jüngling, der im vorigen Jahre in Nürnberg erschien, ohne daß Jemand wußte, woher, und bey dem sich bloß soviel ergab, daß er durch die unmenschlichste Einsperrung in seiner ganzen Ausbildung noch völlig Kind geblieben war. Man nahm sich seiner menschenfreundlich an, sorgte für seine Ausbildung, und glaubte nichts Besseres thun zu können, als daß man ihm, ungeachtet es ihm an dem unentbehrlichen Sprach=Schatze der Muttersprache noch gänzlich fehlte, sogleich Unterricht in der lateinischen Sprache ertheilen ließ, weil man der Meinung war, an dieser könne er die Sprach=Gesetze und dadurch die Sprache überhaupt allein gehörig erlernen. Wenn dieser Versuch keine anderen Früchte trug, als daß, nach einem spätern Berichte (Hesperus, Januar 1829.), „sein anfänglicher, mit dem frohesten Muthe verbundener Lerneifer gebrochen wurde", so ist dieß leicht zu erklären.

bewahren vor Spielerey, Oberflächlichkeit und behaglichem Geistes-Schlummer;

4) während, wenn umgekehrt mit dem Lateinischen erst später, nach den anziehenderen aber leichtern, die Geisteskräfte weniger anstrengenden Realien angefangen würde, jenes eben deswegen dem Knaben schwieriger und widerlich werden, und der Erfolg darunter leiden müßte.

5) Die Aufgabe ist überdieß an sich schon so bedeutend, daß frühe angefangen werden muß, wenn etwas Tüchtiges geleistet werden soll. Wie störend die Realien wirken, sieht man an der Erfahrung, daß seitdem diese sich den Zutritt in die Schulen erzwungen haben, in den Sprachen bereits weniger geleistet wird.

6) Da die Erlernung einer fremden Sprache das Gedächtniß sehr in Anspruch nimmt, so muß die Zeit benützt werden, in welcher jenes noch besonders frisch und vorherrschend ist.

7) Man hätte ja überhaupt nicht einmal einen andern Unterrichts-Gegenstand, mit welchem man die Kinder in diesen Jahren zweckmäßiger, ja überhaupt nur zweckmäßig zu beschäftigen, und diese für den Unterricht so vorzüglich empfängliche Zeit auszufüllen wüßte.

8) Endlich aber hat die bisherige Einrichtung ihre Zweckmäßigkeit durch die Erfahrung erprobt, und die trefflichsten Früchte gediegener Wissenschaftlichkeit und geistiger Cultur getragen.

Da der weitere Gang unserer Untersuchung uns nicht erlaubt, der hier gegebenen Reihe dieser Gründe zu folgen, und ihre Beantwortung sich aus dem Nachstehenden von selbst ergeben wird, so sey es uns gestattet, hier nur vorläufig kurz Folgendes zu erwiedern:

Die Wahrheit der drey ersten Gründe gestehen wir im Allgemeinen gerne zu, jedoch mit der Beschränkung

einmal: daß der lateinische Sprach-Unterricht jenen wichtigen Einfluß keineswegs ausschließlich in Anspruch nehmen kann, sondern ihn auch noch mit andern Unterrichts-Gegenständen theilt, sobald die auch diesen inwohnende Bildungskraft nur gehörig benützt wird; sodann aber, und dieß ist die Haupt-Sache: daß jene Wirkungen nicht dem frühen Lateinlernen zugeschrieben werden dürfen, sondern erst Ergebnisse des spätern Unterrichts sind.

Die drey folgenden Gründe (4, 5 u. 6) beruhen offenbar auf einer unrichtigen Ansicht theils von der Behandlung der sogenannten Real-Fächer und dem Elementar-Unterricht überhaupt, theils von der Behandlung des Lateinischen und der zu seiner Erlernung erforderlichen Zeit und Kraft.

Auffallender aber noch, als in diesen drey Gründen, spricht sich die Verkennung der Grundsätze eines richtigen Elementar-Unterrichts in dem siebenten Grunde aus, ungeachtet dieser oft genug nicht bloß von den Verehrern des Schlendrians und des gemächlichen Beharrens in dem Gewohnten und bereits Eingeübten, sondern, auffallend genug, auch von denkenden Vertheidigern der Sache gehört wird. Für die ersteren ist freilich der Grund triftig genug. Der Unterricht im Lateinischen verlangt keine andern Kenntnisse, als welche Jeder aus dem Cursus durch unsere gelehrten Schulen schon einigermaßen mitbringt, d. h. die philologischen, und geht überdieß in dem seit Jahrhunderten betretenen, und auf alle Art und Weise geebneten Wege ruhig fort, alle möglichen Hülfsmittel: Elementarbücher, Grammatiken, Wörterbücher, Chrestomathieen, Anleitungen zur Composition, Aufgaben-Sammlungen u. s. w. sind in bequemer Menge vorhanden, der ganze Schematismus der täglichen und wöchentlichen Aufgaben für die häusliche Beschäftigung, die Art sie zu verbessern, der Maaßstab zur Beurtheilung der Leistungen des Schülers, zu

Locationen, Prämien u. s. w. ist von lange her auf das trefflichste eingeordnet, der Stufengang und gewissermaßen auch die Methode sind stereotyp geworden, und der Lehrer hat, wenn ihn nicht inneres Interesse treibt, nicht gerade besonders nöthig, lange darüber zu studiren, auch wenn er, wie es meistens geschieht, ohne alle weitere Vorbereitung eintritt; denn die Erfahrung seiner eigenen Schul-Jahre reicht, neben jenen zahlreichen Hülfsmitteln, schon zur Noth aus. Aus solch' bequemem Besitzstande läßt man sich freilich nicht gerne vertreiben, und es ist von dieser Seite kein Wunder, wenn das frühe Lateinlernen so eifrige Vertheidiger findet. Freilich wird diesen Grund Niemand zugestehen wollen, allein gewiß liegt er bey vielen im Hintergrunde.

Wenn es sich nun aber um den letzten Grund handelt, der bloß den ersten als Erfahrungssatz ausspricht, so beruht dieser offenbar auf einer Selbsttäuschung. Es läßt sich nämlich leicht darthun, daß das, was bey uns bisher für philologische Gelehrsamkeit im engern Sinne, und für Geistesbildung überhaupt gewonnen worden ist, theils dem humanistischen Unterrichte im Allgemeinen, theils und besonders der dabey angewendeten Gründlichkeit und dem Ernste der Behandlung zugeschrieben werden muß, gewiß aber nicht dem frühen Anfange des lateinischen Unterrichts. Vielmehr werden wir weiter unten zu zeigen suchen, daß diese letztere Maaßregel bisher gerade die entgegengesetzten Folgen gehabt hat. Wie wenig es aber gewöhnlich geglaubt wird, und wie sehr auch die denkendsten Männer dem bisherigen Vorurtheile huldigen, davon gibt unter andern Thiersch einen Beweis, welcher, wie oben bemerkt, ebenfalls einen großen Nachdruck auf das frühe Lateinlernen legt. Führt er doch, gleichsam um für seine Behauptung Stimmen zu sammeln, selbst den verstorbenen König Maximilian von Bayern an, der nach seiner, des Königs, eigenen Aeußerung in seiner

frühesten Jugend schon die Wohlthat eines gründlichen lateinischen Unterrichts genossen, und schon im achten Jahre den Cornelius Nepos geläufig übersetzt, deswegen aber auch das Ansinnen der modernen Pädagogik: den Unterricht in dieser Sprache später hinauszurücken, als unzweckmäßig verworfen habe. Allein bey der höchsten Verehrung gegen diesen königlichen Nestor, können wir ihm doch in Sachen der Wissenschaft und Wahrheit keine überwiegende Stimme zugestehen, und es erscheint eher als ein kleiner Kunstgriff des Verfassers, durch eine Rücksicht der Pietät bestechen zu wollen. Freilich mag Thiersch, der die schwierige Aufgabe hatte, das erst zu erkämpfen, was schon lange ein Vorzug der würtembergischen Schulen ist, Ernst und Gründlichkeit der Methode, in diesem Streben zu der Einseitigkeit jener Forderung verführt worden seyn, bey welcher er wenigstens diese Eigenschaften gegeben fand.

Denn, — es sey uns erlaubt, einen Augenblick dabey zu verweilen, — eben jene Eigenschaften dürfen wir mit Recht als alten Charakter des würtembergischen gelehrten Schulwesens bezeichnen. Die tändelnde, übelverstandene, und häufig gewiß auch gegen die Meinung der Stifter mißbrauchte Humanität der philanthropinischen Schule, welche auf Kosten des wissenschaftlichen und sittlichen Ernstes den Schülern die Wissenschaften angenehm machen wollte, und, so fern aller Unterricht auch erziehend wirkt, auf Erstarkung des Charakters wohl schwerlich einen günstigen Einfluß gehabt hat, diese hat in Würtemberg nur wenigen und kurz dauernden Eingang gefunden. Vielmehr ist es alter Grundsatz: an das zu Erlernende, gewiß wenigstens an die Erlernung der alten Sprachen, strenge Anforderungen zu machen. Ein altes schwäbisches Sprichwort verlangt von unserer Jugend: „sie müsse harte Breter bohren lernen“, und will damit sowohl das

Eindringen in den Gegenstand, als die Anstrengung bezeichnen, mit der es geschehen müsse.

Wir wollen nicht in's Einzelne eingehen, wiewohl es sich leicht nachweisen ließe in der Strenge, mit der das Gedächtniß, dieser so wichtige Träger alles unseres Wissens, von frühe an in Anspruch genommen wird, in der Genauigkeit und Bestimmtheit des grammatischen Cursus, in der Sorgfalt, mit welcher die zu seiner Einübung berechneten Uebersetzungen behandelt, in den strengen Forderungen, welche an diese gemacht, in der Gründlichkeit, mit welcher die Classiker übersetzt und erklärt werden. Aber das ist wenigstens gewiß, daß in Folge dessen, (wir wollen es, um unpartheiisch zu seyn, in den Worten Thiersch's aussprechen) „Würtemberg sich durch Gründlichkeit des „Wissens und die Festigkeit der classischen Kenntnisse „ganz vorzüglich auszeichnet; daß es kein Land in „Deutschland gibt, überhaupt keines, etwa Holland „ausgenommen, wo dieselben fester, genauer und früher erworben würden. Daher auch die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Gelehrten dieses Volkes, welches, „so klein auch Alt-Würtemberg war, in allen Fächern „der Literatur und der Wissenschaft mehr Männer von „Auszeichnung, akademische Lehrer sowohl als Schriftsteller geliefert hat, als irgend ein anderes in Deutschland.“

Diese unleugbaren Resultate glauben wir nun keineswegs ausschließlich den grammatisch-philologischen Schulstudien zuschreiben zu dürfen, sondern eben jenem Ernste, jener Gründlichkeit in der Behandlung überhaupt, welche nothwendig nicht ohne wohlthätigen Einfluß auf die gesammte Richtung des Denkens und Wollens der so erzogenen Jugend bleiben konnte, vielmehr von jeher auf kräftige Anregung und Uebung der Geisteskräfte, auf Angewöhnung an eigenes Forschen und gründliches Eingehen in jede später behandelte Wissen-

schaft, und endlich auch auf Erstarkung und Ausdauer des Charakters vortheilhaft einwirken mußte. Diese Eigenschaften aber sind durchaus nicht bloß an den philologischen Unterricht gebunden, vielmehr nehmen wir sie für allen Unterricht, welches auch sein Gegenstand seyn mag, in Anspruch, und erwarten mit Zuversicht, daß ein nach solchen Grundsätzen behandelter Elementar-Unterricht, der die alten Sprachen sogar ganz ausschließt, nicht nur die bisherigen Resultate, denn über diese täuscht man sich gewöhnlich sehr, sondern noch weit günstigere liefern wird.

Wenn wir nun, um den Faden wieder aufzufassen, alle die oben angegebenen Gründe überblicken, so ergibt es sich, daß es sich dabey vorzüglich um eine richtige Ansicht über Elementarbildung handelt (so fern diese nämlich nicht bloß auf das erste Schuljahr beschränkt wird), welche in unsern lateinischen Schulen überhaupt noch nicht die rechte Würdigung und Anerkenntniß gefunden hat, geschweige, daß sie schon eine Veränderung in den Grundsätzen derselben bewirkt hätte, und daß namentlich die Vertheidiger des frühen Lateinlernens darin hauptsächlich irren, daß sie aus der anerkannten Wahrheit: „der Unterricht in den alten classischen Sprachen ist eines der trefflichsten Bildungsmittel des jugendlichen Geistes", den weitern Schluß gezogen haben: „also ist er auch das vorzüglichste Elementar-Bildungsmittel."

Wir stellen deswegen folgende zwey Sätze auf:

I. Der in den Elementar-Jahren schon beginnende, beinahe ausschließliche lateinische Unterricht kann schon seiner Natur nach den Anforderungen an eine richtige naturgemäße Elementar-Bildung nicht entsprechen, und entspricht ihnen auch, so wie er gewöhnlich behandelt wird, so gar nicht, daß er vielmehr höchst nachtheilig wirkt. Es

muß also etwas Zweckmäßigeres an seine Stelle gesetzt werden.

II. Alle wesentlichen Zwecke des Lateinlernens können, auch wenn diese Sprache erst nach dem elementarischen Alter begonnen wird, nicht nur eben so gut als bisher, sondern noch sicherer und erfolgreicher erreicht werden.

Unter diesem elementarischen Alter verstehen wir jedoch, um uns sogleich darüber zu verständigen, wie schon bemerkt, keineswegs bloß die Zeit bis in's achte, sondern **wenigstens bis zur Vollendung des zehnten Jahres**, so daß wir also im Folgenden für den Elementar-Unterricht immer die Zeit vom sechsten bis zehnten Jahre verstehen, und daß somit für den lateinischen Unterricht, der unserer Ansicht nach erst nach diesem Zeitpunkt begonnen werden sollte, bis in's vierzehnte Jahr noch vier Jahre übrig wären.

## Entwurf eines Elementar-Unterrichts mit Ausschließung des Lateinischen.

Wir werden uns somit, um die Behauptung I. zu beweisen, vor allem Andern über die Grundsätze eines richtigen Elementar-Unterrichts zu verständigen haben, und stellen dieser Betrachtung die gewiß unleugbare Wahrheit mit allem Nachdrucke voran:

„daß von der **ersten Richtung**, die der so empfängliche jugendliche Geist erhält, und somit von der **Elementar-Schule** unendlich viel abhängt, und daß auf ihr, weit mehr als man gewöhnlich glaubt, die Haltung oder Zerstreuung der Aufmerksamkeit, die Lebhaftigkeit oder Abstumpfung des wissenschaftlichen Interesse, kurz die **ganze Richtung** der **späteren Entwickelung** beruht, und dieß

um so mehr, als der Elementar-Unterricht, eben um seiner Allgemeinheit so wie um der Unentwickeltheit des kindlichen Geistes willen, noch mehr als der spätere Unterricht, das ganze jugendliche Gemüth von allen Seiten und in allen seinen Kräften erfassen muß, und somit Unterricht und Erziehung, in diesem Alter besonders, auf das engste verbunden sind."

Bey dem, was wir übrigens nun über Elementar-Bildung zu sagen haben, kann es nicht unsere Absicht seyn, ein ausführliches und umfassendes System derselben entwickeln zu wollen. Auch würde es anmaßlich klingen, nachdem in neuerer Zeit von Meistern so manches Treffliche darüber gesagt worden ist. Diejenigen, welche etwas Ausführliches darüber lesen wollen, verweisen wir, neben manchem Andern, besonders auf die vorzügliche Schrift: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterichts-Lehre für Volksschullehrer, von Denzel." Wenn wir jedoch etwas länger bey dem Gegenstand verweilen, so geschieht es bloß deswegen, um zur Beurtheilung theils dessen, was geleistet werden soll, theils was durch das Lateinische bisher geleistet worden ist, einen festen Maaßstab zu bekommen.

Welches ist nun die Aufgabe des Elementar-Unterrichts?

1) Er soll vorzugsweise formell bildend wirken, d. h. er soll die Kräfte des Kindes nach dem natürlichsten Entwickelungs-Gange anregen, und zwar nicht bloß zum Auffassen, sondern auch zur Selbstthätigkeit anregen, sie harmonisch ausbilden, und für jeden Gebrauch, also namentlich für den späteren Unterricht, gehörig vorbereiten.

2) Er soll aber dem Kinde zugleich auch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen, deren Erwerbung ihm, theils an sich, theils wenigstens

wiederum als Einleitung und Vorbereitung auf den späteren Unterricht wichtig ist.

Je mehr nun beide Zwecke vereinigt, je vollständiger sie erreicht werden können, desto mehr wird der Elementar-Unterricht seine Aufgabe lösen; und wir werden daran den Maaßstab für die größere oder geringere Zweckmäßigkeit eines Unterrichts-Gegenstandes haben.

Es wird sich also fragen: welche Kräfte sprechen sich im Kinde aus, wenn es dem ersten Unterrichte übergeben wird, und dürfen und müssen also angeregt werden; wie wird dieß auf die naturgemäßeste Art geschehen, und welche Unterrichtsfächer werden beide Forderungen am befriedigendsten lösen?

### 1) Der Anschauungs-Unterricht, seine Wichtigkeit und seine Hülfsmittel.

Das Kindes- und erste Knaben-Alter ist bekanntlich noch die Periode der vorherrschenden Sinnlichkeit, in welcher das Anschauungs-Vermögen am empfänglichsten, aber auch nach Befriedigung am durstigsten ist. Die Anschauung führt ihm den Stoff aller Erkenntniß, aller sich allmählig entwickelnden geistigen Thätigkeit zu, und vernünftiger Weise muß also, ehe der Verstand cultivirt werden will, diese sorgfältig benützt und geübt werden, einmal, um dem Kinde jenen Stoff zu verschaffen, zugleich aber auch, um das Vermögen gehörig zu üben und zu schärfen, dessen der Mensch ja fortwährend bedarf, und dessen Dienst immer wichtiger wird, je wichtiger im Verlaufe der weiteren Entwicklung die Anschauungen und Beobachtungen sind, welche sich ihm darbieten.

Anschauung ist somit das Element aller geistigen Bildung. Denn, wird das Anschauungs-Vermögen gehörig benützt und zweckmäßig geübt, so liefert es eben dem Denk-Vermögen nicht bloß jenen Stoff, sondern es bringt auch Klarheit und Ordnung in die ersten und

wichtigsten Funktionen des Geistes, und ist deswegen die Grundbedingung eines jeden späteren gedeihlichen Unterrichts. Beruht doch auf ihm die höchste aller Wissenschaften, die Philosophie selbst. Denn die Elemente derselben sind ja inneres Anschauen, Selbst-Erkenntniß; und wie sind diese möglich, wenn nicht die Fertigkeit dazu durch Uebung in lebendigem Anschauen der Dinge außer uns erlangt worden ist? Ein eigenthümlicher Vorzug der Alten vor uns, der sich auch in ihren unsterblichen Geisteswerken so unverkennbar ausspricht, ist der, daß sie selbst so klar und naturgemäß beobachteten, so scharf und richtig sahen, und dadurch ihrer ganzen Art zu denken, zu empfinden, und am Ende auch zu handeln, ein ganz eigenthümliches Gepräge aufdrückten, das wir an ihnen zwar bewundern, aber ewig nie ganz erreichen können, wenn wir bloß ihre Schriften studieren, aber nicht sie selbst zu Mustern nehmen. — Was sich so an diesen, zugleich wissenschaftlich so hoch gebildeten Nationen in seiner höchsten Steigerung aussprach, das können wir übrigens an allen der Natur näher stehenden Völkern beobachten, die sich durch Klarheit und Richtigkeit ihrer Ansichten, eine gewisse Natürlichkeit des Urtheils, überhaupt durch Tüchtigkeit und Gesundheit ihres Denk-Vermögens auszeichnen.

So sagt Huber von den Spaniern *): „Er (der Spanier) lernt in der Jugend nicht so viel aus Büchern, er vergißt aber auch nicht so viel; seine Geisteskräfte bleiben frischer, sein Character und sein Urtheil bildet sich mehr und früher im wirklichen Leben, und als Mann steht er denn zwar viel ärmer an Wissen, aber im Ganzen viel reicher an Erfahrungen, an gesundem Menschen-Verstande, an tüchtigem praktischen Sinne, lebendigem Interesse für das, was er weiß, und an Begierde nach dem, was er nicht weiß, da, als dieß bey uns im Durchschnitte der Fall ist.“

*) Skizzen aus Spanien, Göttingen 1828.

Findet sich dieß doch sogar an wilden Nationen bestätigt, und was man z. B. von den nordamerikanischen Wilden liest, von ihrem scharfen Blicke, ihrer ausgezeichneten Beobachtungs-Gabe, ihrem treffenden Urtheile, ihrer lebhaften Phantasie, und der natürlichen und so energischen Lebendigkeit ihres Ausdrucks, spricht auffallend für unsere Behauptung.

Wie wenig aber, oder vielmehr gar nichts geschieht bey uns für die erste Bedingung dieser Eigenschaften, für die elementarische Ausbildung des Anschauungs-Vermögens, und welche verkehrte Ansichten herrschen noch darüber? Wie kann der Knabe gewöhnt werden, lebendig anzuschauen, klar und sicher zu beobachten und aufzufassen, und, was so eng damit zusammenhängt, bestimmt und richtig zu denken, und naturgemäß zu empfinden, wenn er vom ersten Unterricht an Alles aus Büchern zu lernen hat, und von da an für sein ganzes Leben beinahe einzig auf diese, selbst ja nur abgeleiteten Quellen des Wissens angewiesen bleibt? Welcher denkende Lehrer hat nicht schon oft diesen Mangel an der Fertigkeit zu beobachten und aufzufassen bey seinen Schülern empfindlich vermißt, welcher denkende Mann hat überhaupt nicht schon oft über unser todtes Bücher-Wissen geklagt; — und doch will man gerade da nicht helfen, wo das Uebel zu heben wäre?

Und wie leicht wäre es zu heben! Denn, wie überall, wo es sich um naturgemäße Befriedigung eines wirklichen Bedürfnisses handelt, weist uns auch hier die Natur selbst die Mittel und Wege an, und führt uns durch die unersättliche Wißbegierde des Kindes, mit der es Alles um sich her auffaßt, was Natur und Kunst und das gesammte Leben bieten, durch den Durst der Sinne, welche noch jeden Gegenstand so lebendig ergreifen, und sich nach Form und Stoff aneignen, auf die naturgemäßeste Bildungsweise der kindlichen

Kräfte: **Bildung des Anschauungs-Vermögens**, und zugleich auf die Mittel dazu; das ganze **Gebiet der sinnlichen Wahrnehmungen.**

Mehr als eine Schrift ist nach diesen Grundsätzen bearbeitet, unter denen nur die bekannte von **Türk**: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" genannt werden mag. Das Beste aber, was der Verfasser darüber gefunden hat, ist in der obengenannten „Einleitung u. s. w. von Denzel" enthalten, wo die Reihenfolge, in welcher der ganze das Kind umgebende Stoff seiner Betrachtung und Erkenntniß während des ersten Elementar-Cursus nahe gebracht werden soll, in der natürlichsten Anordnung, und zugleich der ungezwungensten Verbindung mit den sich anknüpfenden **gemüthlichen und religiös-sittlichen Beziehungen**, durch welche der ganze Unterricht erst seine eigentliche und höhere Bedeutung erhält, ausgeführt ist.

Setzen wir nun diese erste, zum Bewußtseyn gebrachte Bekanntschaft des Kindes mit dem, in den Kreis seiner nächsten Beobachtung fallenden Stoffe, durch die erste (etwa einjährige) Stufe des Elementar-Cursus als gegeben voraus, und fragen dann nach dem weiteren Stoffe, so finden wir unter Allem, was den Menschen umgibt, nichts, was bey der größten und wundervollsten Mannigfaltigkeit dennoch zugleich so viel Einheit, Regelmäßigkeit und Ordnung enthielte, und dadurch also die Klarheit und Bestimmtheit der Auffassung und die Ordnung im Denk-Vermögen beförderte, zugleich aber das Interesse des Kindes in so hohem Grade anzöge, und sein Gemüth so wohlthätig ansprache, als die **Natur selbst**, mit dem ganzen Reichthum ihrer Erscheinungen. Darum wird sich der Anschauungs-Unterricht unter alle dem ihm zu Gebot stehenden Stoffe vorzugsweise den wählen, den ihm die drey Natur-Reiche darbieten: die **Stein-**, **Pflan-**

zen- und Thier-Kunde. Die nähere Darstellung dieses eben so anziehenden, als formell bildenden und zugleich materiell wichtigen Unterrichts-Gegenstandes müssen wir auf die spätere Ausführung desselben ersparen. Dort werden wir auch nachweisen, wie ungegründet das nicht seltene Vorurtheil ist, als ob die Naturkunde die Aufmerksamkeit und die Kraft des Schülers nicht genug anstrenge, mehr Anlaß zu ergötzlichem Ergehen, zu Spielereien mit Stein- und Schmetterlings-Sammlungen und dergl. gebe, und somit wohl als unschuldiges Spiel zu gestatten, als Unterrichts-Gegenstand aber in Gelehrten-Schulen nimmermehr zuzulassen sey.

Hier haben wir sie vorläufig nur als das zweckmäßigste Bildungs-Mittel des Anschauungs-Vermögens zu betrachten; und das wenigstens wird wohl Niemand läugnen, daß Steine, Pflanzen und Thiere den kindlichen Sinn mehr als irgend etwas Anderes ansprechen, daß die noch frischen Sinne des Kindes sie begierig erfassen, und daß eine genaue, bestimmte und geordnete Anschauung derselben (von der wir Erwachsene, die wir gewöhnlich so wenig von Naturkunde verstehen, und deren Anschauungs-Vermögen überhaupt leider so wenig geübt ist, freilich oft nicht einmal eine richtige Vorstellung haben) — daß diese nicht nur das Auge vortrefflich übe, sondern zugleich auch eine Klarheit, Ordnung und Regelmäßigkeit der Geistes-Thätigkeit erzeuge, welche für den spätern Unterricht von den wohlthätigsten Folgen seyn muß.

An die Naturkunde wird sich nun auch ein weiteres Element des ersten Unterrichts am natürlichsten anschließen: es sind die, seit der Anregung durch die Pestalozzische Schule mit Recht so sehr herausgehobene Form und Zahl. Denn Form und Zahl sind je die Bedingungen, unter welchen uns die äußere Natur erscheint; und in Beziehung auf die erstere, die Form, sind es nicht die erst zu erfindenden, und deswegen für den

Knaben gegenstandlosen, sondern die durch die Natur selbst gegebenen, die Anschauung klar und bestimmt ansprechenden Formen, an welchen die Geometrie am fruchtbarsten aufgefaßt, der mathematische Geist am besten angeregt wird. Vorzugsweise ist es in dieser Beziehung die Mineralogie, welche uns in den Krystallen die schönsten geometrischen Formen*), welche sonst nur in der Idee zu leben schienen, in überraschender Vollkommenheit vorgebildet sehen läßt, und damit einen neuen merkwürdigen Fingerzeig für die enge Verbindung der Mathematik mit den Natur-Wissenschaften gibt.

Indem wir nun so für den ersten formellen Zweck einen Theil des Elementar-Unterrichts festgestellt haben, finden wir eben damit auch die zweite materielle Anforderung befriedigt, und kommen zugleich der Aufgabe, die wir uns in der Einleitung (Humanismus) gesteckt haben, entgegen. Denn eben Naturkunde und Mathematik sind die zwey Wissenschaften, welche neben ihrer formellen Wichtigkeit zugleich für reales Wissen einen unter uns bisher viel zu sehr vernachläßigten und doch so äußerst wichtigen Beitrag geben. Zwar könnte man einwenden, daß für diesen letztern Zweck durch die 4 Jahre elementarischen Unterrichtes eben nicht viel gewonnen seyn werde, da er ja doch nachher, wenn die Erlernung der alten Sprachen beginne, ganz, oder wenigstens sehr bedeutend, zurücktreten müßte, und dadurch, was etwa auch gewonnen seyn möchte, wieder verloren gehen würde. Allein gerade hierin wird sich einer der vielen Vorzüge dieses Bildungs-Mittels bewähren, näm-

---

*) Anm. Wie auf diese Art der geometrische Unterricht höchst bildend an die Natur anzuknüpfen sey, hat K. v. Raumer in seiner Schrift: „Versuch eines A-B-C-Buchs der Krystall-Kunde" gezeigt, und die Zweckmäßigkeit davon durch überraschende Fortschritte der von ihm so unterrichteten Schüler praktisch bewiesen.

lich das innere reine Interesse, das die Naturkunde ihren Schülern einflößt. Wer 4 Jahre lang, und zwar vier der schönsten und dafür empfänglichsten Jahre, in welchen erfahrungsmäßig so bedeutende Fortschritte darin gemacht werden können, sich damit bekannt gemacht und befreundet hat, der wird, und das werden alle Freunde der Natur bezeugen, der Natur gewiß nimmer ungetreu; er würde diese schöne, anziehende Beschäftigung in seinen Freistunden freiwillig fortsetzen, wenn sie auch keinen Theil des öffentlichen Unterrichts mehr bildete. Um so mehr wird nachher mit einigen wenigen wöchentlichen Unterrichts-Stunden, und wäre es auch nur eine einzige — genug gethan werden können, nicht nur, um das bereits Erworbene zu erhalten, und zu befestigen, sondern auch, um es zu vermehren.

Daß diese Uebungen der Anschauung das sicherste und naturgemäßeste Mittel sind, den Knaben auch denken zu lehren, springt in die Augen, und ist bereits im Bisherigen angedeutet worden. Denn hier hat er ja die unmittelbarste Aufforderung, das Beobachtete zusammenzufassen und zu vergleichen, zu vereinen und zu trennen, und zwar immer mit bestimmtem Bewußtseyn der übereinstimmenden, so wie der unterscheidenden Merkmale. Hier werden sich Begriffe bilden, seine Vorräthe werden sich in Geschlechter, Ordnungen und Klassen ordnen und an einander anreihen, er wird, bei der lebendigsten Anschauung des Einzelnen, ein bestimmtes Bewußtseyn, eine klare Uebersicht über das Ganze gewinnen, und das Erworbene wird ihm zu jedem Dienste sicher und gefügig zu Gebot stehen.

Eben so wird, auf was wir schon oben aufmerksam gemacht haben, dieser Unterricht das innere Interesse der Schüler anregen. Daß damit viel, äußerst viel gewonnen ist, darf wohl nicht erst

bewiesen

bewiesen werden: wohl aber müssen wir es als eine Hauptforderung alles Unterrichtes betrachten. Dieß ist aber, wird Mancher einwenden, leichter gesagt als verwirklicht, und es ist eben die Klippe, an welcher so manche Arbeit des Lehrers scheitert. Ja Manche sind sogar der Meinung, dessen bedürfe es gar nicht, und das Lernen werde dem Schüler immer beschwerlich und unangenehm seyn; er müsse also eben einmal dazu genöthigt werden, und mit der Reife der Jahre ergebe sich dann das Interesse von selbst. Allein wer so urtheilt, der beweist bloß, einmal, daß er gar nicht weiß, wie außerordentlich belebend und fördernd solch' innere Lust und Liebe des Schülers wirkt, und wie sehr der Mangel derselben stört, wie weit sich sein ertödtender Einfluß auch auf die späteren Jahre erstreckt, wie das später erwartete Interesse dann oft gar nimmer zum Vorschein kommt, und wie es sich in keinem Falle durch äußere Mittel, durch Belohnungen oder Strafen, ersetzen läßt. Er beweist aber ferner, daß er die menschliche Natur nicht kennt, welcher auch bei'm Kinde und Knaben das Lernen und Arbeiten keineswegs so zuwider ist, daß es ihm nicht zur Lust gemacht, daß nicht wenigstens einiges Interesse dafür erregt werden könnte. Nur muß damit auch frühe angefangen, es müssen bey der Wahl der Gegenstände, so wie bey ihrer Behandlung die Winke der Natur befolgt, und der Thätigkeit des Kindes von Anfang an die seinem Bedürfnisse, seiner Neigung, seinem innern Streben nach Beschäftigung entsprechenden Gegenstände angeboten werden, damit er von vorne herein das Lernen nicht als Last, als unvermeidliches Uebel, sondern als das ansehe, was es von Rechtswegen seyn soll, als eine natürliche und darum willkommene Befriedigung seiner Wißbegierde und seines Thätigkeits-Triebes, und diese Ansicht sich in ihm festsetze.

Dadurch ist dann auch der Weg zu einer damit nahe verwandten Forderung gebahnt: Anregung und

Bildung der Selbstthätigkeit, welche nur auf diese Weise erreicht werden kann; und jene beklagenswerthe, an nichts haftende, durch nichts mehr angezogene Zerstreutheit des Geistes abgeschnitten, welche ein wahres Krebs-Uebel unserer Schulen, die Plage aller Lehrer ist. Denn bey diesem Lehr-Stoffe hat der Knabe mit Gegenständen zu thun, welche eben so sehr sein Interesse ansprechen und rege erhalten, als sie seinem Auge feste Umrisse, bestimmte Formen und Bilder darbieten, bey welchen alles Unbestimmte, Unverstandene und Neblichte, und eben damit eine Haupt-Quelle jener gedankenlosen Zerstreutheit wegfällt.

### 2) Der Sprach-Unterricht durch die Mutter-Sprache.

Mit der Bildung des Anschauungs-Vermögens wird sich dann von selbst verbinden die Ausbildung des Sprach-Vermögens: und, wie schon das Erstere für sich allein eine wesentliche Bedingung der Entwicklung des Denk-Vermögens war, so wird dieses durch die Verbindung beider Bedingungen noch weit sicherer und erfolgreicher ausgebildet werden.

Daß das Sprach-Vermögen eine zweite Haupt-Bedingung unserer ganzen geistigen Bildung ist, bedarf kaum eines Beweises. Die Sprache ist ja der Träger aller unserer Vorstellungen, unseres ganzen geistigen Reichthums, und ist zugleich das Organ aller menschlichen Mittheilung. Und diese ihre außerordentliche Wichtigkeit spricht sich denn eben am auffallendsten bey der Entwicklung des menschlichen Geistes aus. Denn durch das Wort, das dem Kinde gegeben wird, lernt es erst die empfangene Vorstellung festhalten, sie von andern unterscheiden, und dadurch zum klaren Bewußtseyn bringen. Erst durch dieses Binden vermittelst der Worte wird es möglich, mit dem vorhandenen Vorrathe von Vorstellungen frey

zu schalten, und durch Vergleichen und Verbinden neue hervorzurufen. So ist die Bildung des Sprach-Vermögens die Bedingung und die unentbehrliche Begleiterin aller geistigen Entwicklung, und dieses Sprechen-Lernen ist nicht, wie man gerne glaubt, damit beendigt, daß das Kind eine Anzahl Worte aussprechen, und mit diesen in einem kleinen Kreise von Vorstellungen sich bewegen kann, sondern damit erst beginnt es eigentlich. Denn jetzt erst entfaltet sich an und mit der Sprache der Geist des Knaben, es erweitert sich der Kreis seiner Vorstellungen, er gelangt zur Klarheit und Bestimmtheit derselben, und das Selbstbewußtseyn entwickelt sich immer mehr, je bestimmter er das auszusprechen vermag, was er in sich aufgenommen hat. Denn nur das können wir ja überhaupt unser geistiges Eigenthum nennen, was wir auch bestimmt aus zu sprechen vermögen.

Die Sprache ist aber zweitens auch das Organ aller Mittheilung, und eben damit auch die einzige Bedingung eines fruchtbaren Unterrichts. Denn für den Knaben, der den größten Theil seiner Ausbildung durch mündliche und schriftliche Belehrung erhalten soll, ist es wahrlich von höchster Wichtigkeit, daß er den Unterricht des Lehrers deutlich verstehe, ihm ohne Mühe zu folgen, und ihn sich anzueignen im Stande sey. Und das gibt sich eben keineswegs so von selbst, wie man gewöhnlich glaubt: „weil ja die Kinder deutsch verstehen.“ Nur wer selbst schon die Jugend zu unterrichten gehabt hat, wem es darum zu thun ist, zu ihrer Fassungskraft herab, und in ihre Vorstellungsweise einzugehen, der weiß auch, wie schwer dieß oft ist, und wie ein großer Theil des gewöhnlichen Unterrichts unverstanden, und also auch erfolglos bleibt, ja am Ende, weil er bey den Kindern nothwendig dann gedankenloses Dasitzen zur Folge hat, sogar nachtheilig wirkt.

Wir haben hier bloß auf die Wichtigkeit der Sprach-Bildung für die elementarische Ausbildung hingewiesen. Wie sehr ihre Bedeutung mit der reifenden Entwicklung zunimmt, und bey dem Manne als Menschen und Bürger in ihrer höchsten Wichtigkeit erscheint, wie aber die verlangte Fertigkeit und Meisterschaft darin nicht leicht recht erreicht werden kann, — was denn leider gewöhnlich auch der Fall ist, — wenn nicht frühe, und da, wo es die naturgemäße Entwicklung und Bildung des menschlichen Geistes von selbst verlangt, schon begonnen wird, darauf werden wir ein anderes Mal zurückkommen.

Wie sehr aber dieses so wichtige Bildungs-Mittel bey unserer bisherigen Bildungs- und Unterrichts-Weise übersehen, ja ganz versäumt worden ist, ist hinlänglich bekannt. Zwar wird es stark genug ausgesprochen, seit die Grundsätze des Elementar-Unterrichts eine so wesentliche Umgestaltung erfahren haben, allein unsere lateinischen Schulen sind dennoch ihrem bisherigen Gange getreu geblieben, und was nicht etwa in den wenigen neu eingerichteten Elementar-Schulen (vom 6—8ten Jahre) dafür geschieht, das geschieht forthin, man darf beinahe sagen, n i c h t mehr.

Diese elementarische Sprach-Bildung nun schließt sich, wie wir bereits bemerkt haben, auf das ungezwungenste an den Anschauungs-Unterricht an, oder ist vielmehr eine unerläßliche Bedingung desselben, und trägt ihre vollkommene Rechtfertigung eben damit wieder in sich selbst. Denn wenn alle Erkenntniß nur dann wahre Erkenntniß und die Quelle weiterer Ausbildung ist, sobald sie durch Worte festgehalten und ausgesprochen wird, so muß mit jeder Anschauung auch das bestimmte A u s s p r e c h e n der dadurch erhaltenen Vorstellung verbunden werden. Dieses Aussprechen ist aber eben damit ein lebendiges Aussprechen der eigenen unmittelbaren Anschauung, die den Sinn und das Interesse des

Knaben gleich lebendig berührt hat, und darum wesentlich verschieden von dem Auswendiglernen der lateinischen Vokabeln, deren Gegenstand nicht vorliegt, also auch kein bestimmtes, — ja, weil er dem Kinde oft ganz fremd ist, — nicht selten gar kein, oder wenigstens ein ganz unrichtiges Bild gibt, und deswegen zum todten und geisttödtenden Mechanismus wird. So wird und muß also aller elementarische Unterricht zugleich Uebung des Sprach-Vermögens werden.

Allein, neben diesen, doch mehr zufälligen, und vom Gegenstande, dessen Wahl durch andere Gründe bedingt ist, abhängigen Uebungen, muß natürlich noch ein besonders berechneter Sprach-Unterricht statt finden. Hier darf das bekannte Werk von Krause: „Lehrbuch der deutschen Sprache" als Meisterstück genannt werden, in welchem dieser denkende Pädagog eine ganz neue Bahn gebrochen, und die bisherige Methode, nach welcher der Schüler, nach dem Gange der Grammatik, zuvor mit der Etymologie, d. h. mit den Gesetzen der Wortbildung, umgetrieben, und dann erst in die Syntax eingeführt wurde, verlassend, den einzig naturgemäßen und darum richtigen Weg eingeschlagen hat, der Bildung und Entwicklung des Gedankens selbst, dessen Ausdruck ja immer der Satz ist, zu folgen, deswegen den Schüler sogleich in den Satz und zwar den einfachsten Satz hineinzustellen, von wo aus die einzelnen Bestandtheile desselben, die Worte, erst Sinn und Bedeutung gewinnen, und auf diese Art mit der Lehre von der Satzbildung auch in natürlicher und von selbst sich ergebender Verbindung die Etymologie zu vereinigen. Bey dem Abschnitte über die Mutter-Sprache werden wir noch einmal darauf zurückkommen, und bemerken hier bloß, daß auch Denzel, welcher in dem I. Theile seines obengenannten Werkes noch von der Ansicht ausgeht: „daß der Sprach-Unterricht mit Etymologie und Orthographie beginnen,

und späterhin dann syntaktische Uebungen vorgenommen werden müssen," später erklärt: „daß er sich nun von der Richtigkeit des von Krause befolgten Ganges lebhaft überzeugt habe. Das Ableitungswesen der Wörter, also Etymologie und Orthographie, sey etwas Todtes, und könne so lange nicht interessiren, bis das Kind zu abstrahiren vermöge, und die Wörter in ihrer Verbindung zum Satze aufgefaßt habe." In der Ausführung selbst nimmt er einen etwas veränderten Gang, indem er das Ganze in vier Sprach-Kurse theilt, wobei aber, so weit sich nach der bis jetzt erschienenen ersten Hälfte darüber urtheilen läßt, die so wichtige und fruchtbare Seite des elementarischen Sprach-Unterrichts, als zugleich praktischer Denklehre, sich noch bestimmter heraushebt, und die Entwicklung noch glücklicher nach den Gesetzen der Gedanken-Bildung berechnet zu seyn scheint.

Als die zwey naturgemäßen Elemente der Elementar-Bildung ergeben sich somit

das Anschauungs- und

das Sprach-Vermögen;

und als die Mittel ihrer Ausbildung, und zwar als formelle:

Sprach-, Zahlen- und Größen-Lehre,

als materielles: Naturkunde, von welcher Geographie und Himmelskunde nur Theile sind. (Die zwey mechanischen Fertigkeiten, des Lesens und Schreibens, verstehen sich, als nothwendige Bedingungen des Unterrichts, von selbst.)

### 3) Die sittlich-religiöse Bildung.

Noch bleibt aber eine sehr wichtige Seite der Elementar-Bildung übrig, die wir bis daher absichtlich übergangen haben, weil wir zunächst bloß den Unterricht, also die Bildung des Erkenntniß-Vermögens, und zwar in dem Nachfolgenden noch insbesondere das

Verhältniß des Lateinischen zu der Ausbildung desselben, in's Auge fassen und klar machen wollten, — es ist die sittlich-religiöse Ausbildung des Kindes, welche nirgends, am allerwenigsten aber in den Elementar-Jahren, von dem gesammten Unterrichts- und Bildungs-Gange sich trennen, und mit einigen unmittelbaren Unterrichts-Stunden abmachen läßt, und die wir deswegen, als den wesentlichsten und wichtigsten Theil des Elementar-Unterrichts, wenigstens berühren müssen, wenn wir gleich später noch einmal ausdrücklich darauf zurückkommen werden, wie wir schon in der Einleitung uns vorläufig darüber ausgesprochen haben. Durch sie erhält der Elementar-Unterricht erst seine eigentliche und höhere Bedeutung.

Denn, wenn er bisher bloß als Unterricht erschien, erhebt er sich durch jenes Ziel erst zur Elementar-Bildung, zur Erfassung und Durchbildung, zur Erziehung des ganzen Menschen; und nur dann erfüllt er seine Bestimmung wirklich, wenn sein ganzes Bestreben auf dieses Ziel hingerichtet, alle seine Lehr-Mittel und ihre Behandlung nach demselben, als ihrem eigentlichen Mittelpunkte berechnet sind.

„Darin" — sagt Denzel in der mehrerwähnten Schrift „liegt die erziehende Macht des Christenthums, daß sie auf das Gemüth in seiner innersten Tiefe wirken will. Alles, was nur auf die Kraft der Seele wirkt, mit dem vereinigt sie sich auch, um den religiösen Menschen, das heißt nichts anders, als den Menschen zum Menschen zu erziehen. Die Erziehung nach dem Sinne des Christenthums zieht daher Alles in ihren Kreis, was nur immer zur Bildung des Menschen beiträgt, und dem Menschen auf seinem Lebenswege zu seiner Bildung dargeboten ist. — Man sieht deutlich daraus, wie die christliche Religions-Lehre, in so fern sie nicht nur für das Wissen sorgt, sondern die Kraft

von innen heraus bilden will, sich mit allen Unterrichts-Gegenständen auf unmittelbare oder mittelbare Weise verbindet."

Unmittelbar geschieht dieß (außer dem eigentlichen Religions-Unterricht, wie sich von selbst versteht) gewiß am natürlichsten, sichersten und schönsten durch das gesammte Gebiet der Natur- und Menschen-Kunde, mittelbar aber durch allen formellen Unterricht, sobald er nur wirklich geistig-anregend, und naturgemäß-bildend behandelt wird.

Der Beweis dafür ließe sich leicht führen, würde uns aber zu weit von unserem Zwecke abbringen, und wird auch wohl von keinem denkenden Lehrer vermißt werden.

## Die lateinische Sprache in ihrer bisherigen Bestimmung als Elementar-Bildungs-Mittel geprüft.

Fassen wir nun diese bisher ausgeführten Anforderungen an Elementar-Unterricht und Elementar-Bildung noch einmal zusammen, und fragen uns: ob sie durch den so frühe begonnenen, häufig beinahe ausschließlichen Unterricht im Lateinischen erfüllt werden können, ob es nur möglich sey, die jugendlichen Kräfte durch denselben so allgemein anzuregen, das Anschauungs-, Denk-, und Sprach-Vermögen allseitig zu entwickeln und zu bilden, — noch mehr aber, ob es bey der engen Beschränkung des ganzen Elementar-Unterrichtes auf eine, für das Kind wenigstens noch todte Sprache, und den in den Elementar-Jahren dabey gar nicht zu vermeidenden Mechanismus und das Formen-Wesen, — ob es dabey irgend denkbar sey, jener letzten allgemeinen und höchsten, nämlich der

religiösen Aufgabe zu entsprechen, so kann die Antwort zum Voraus nicht anders als verneinend ausfallen.

Doch wir wollen um der Wichtigkeit der Sache willen noch etwas genauer in die Frage eingehen.

Daß bey dem lateinischen Elementar-Unterrichte, so wie er bisher betrieben wurde, von Anschauungs-Unterricht gar nicht die Rede seyn konnte, springt in die Augen, und es versteht sich eben darum von selbst, daß all' der reiche Gewinn aufgegeben werden muß, den wir als die Frucht desselben bezeichnet haben, nämlich: die Bildung des Anschauungs- und des davon abhängenden Denk- und Sprach-Vermögens, die für den ganzen Studien-Cursus, ja für das ganze Leben so wichtige Anregung des jugendlichen Interesse an Wissen und Lernen, welche durch den Unterricht in der Naturkunde so freywillig sich ergab, und endlich die Befruchtung des kindlichen Gemüthes für den höheren sittlich-religiösen Zweck, — von dem Verluste an realem Wissen, das ebenfalls durch jenen Unterricht gewonnen werden könnte, gar nicht zu sprechen.

Der ganze Gewinn beschränkt sich also auf einige Bildung des Sprach-Vermögens, und die damit nothwendig immer verbundene, auf diesem Wege aber, wie wir gleich zeigen werden, gewiß nur sehr unvollkommen und einseitig erreichte Verstandes-Bildung, wozu wir denn noch einen, jedoch verhältnißmäßig höchst geringen Vorrath materieller Kenntniß der lateinischen Sprache und einiger gelegentlich erworbenen Sachkenntnisse rechnen können.

Daß aber eben auch für diesen Theil der Elementar-Bildung die Ausbeute nicht anders als gering seyn kann, wird uns nicht schwer werden zu zeigen.

Der Zweck des Sprach-Unterrichts in dem elementarischen Alter ist ja keineswegs der bloß materiale Gewinn der Erlernung einer bestimmten Sprache, sondern der viel wichtigere formale:

Ausbildung des Sprach=Vermögens, und dadurch Sprachbildung im Allgemeinen, als nothwendige Bedingung alles nachherigen Sprachenlernens, und

Ausbildung des Denkvermögens.

Es kann deswegen von Erlernung der Sprachen durch bloße Uebung, durch Sprechen, wie es bey lebenden Sprachen, besonders bey der französischen, so häufig der Fall ist, welche bey der frischen vorherrschenden Kraft des Gedächtnisses in diesem Alter auch am leichtesten wäre, und deswegen von der philanthropinischen Schule auch vorgeschlagen worden ist, nicht die Rede seyn, weil damit eben bloß jener untergeordnete materielle Zweck erreicht würde, der, wenn es sich bloß um ihn handelte, auch später noch vollkommen erreicht werden könnte, ohne daß ihm diese kostbaren Entwicklungs=Jahre zum Opfer gebracht werden müßten. Es ist vielmehr der grammatische, d. h. auf bewußter Erlernung der Sprach=Gesetze beruhende Weg, der eingeschlagen werden muß, und bisher auch verfolgt worden ist, um jenen großen formellen Gewinn zu erreichen. Auf strenge Verfolgung desselben wird deswegen großes Gewicht gelegt, und auch Thiersch glaubt „auf diese frühe Strenge und Gründlichkeit der grammatischen Methode und auf feste Einübung der Elemente" nicht genug dringen zu können.

Wenn wir uns nun aber fragen, welches dieser grammatische Gang ist, den unsere Methode nimmt, so finden wir, daß eben in ihm ein Haupthinderniß einer fruchtbaren elementarischen Entwicklung liegt. Denn er folgt der wissenschaftlichen Anordnung der Grammatik, welche eine ganz andere ist als die methodische, d. h. aus dem Entwicklungs=Gange des jugendlichen Denk= und Sprach=Vermögens entnommene, und welche (erstere) deswegen für reifere, des Denkens bereits gewöhnte, zur Erfassung allge=

meiner Gesetze und Uebersichten fähige Schüler allerdings die richtigste und angemessenste ist, eben darum aber für noch unentwickelte, welche ja gerade an dieser Methode ihre Denkkraft und ihr Sprach-Vermögen erst bilden und üben sollen, durchaus nicht taugt*). Denn wenn diese Methode schon bei'm Unterricht in der Mutter-Sprache, bey welchem dem Knaben doch der Stoff leicht und gefügig zu Gebot steht, unzweckmäßig und nachtheilig erschien, und deswegen denkende Schul-Männer zu der oben bemerkten gänzlichen Umarbeitung des elementarischen Unterrichts in der Mutter-Sprache veranlaßt hat, so muß dieß bei'm elementarischen Unterricht in einer fremden Sprache, welcher eben jene Dienste, die wir von dem Unterricht in der Muttersprache verlangen, stellvertretend thun soll, bey welchem aber dem kleinen Schüler Form und Stoff gleich fremd sind, in noch weit höherem Grade der Fall seyn. Denn, um nur eines anzuführen: dieser Unterricht soll ja vorzugsweise zugleich Denk-Uebung seyn. Nun aber denkt man nur in seiner Muttersprache. Soll also der Sprach-Unterricht als Unterlage solcher Denkübungen dienen, so müssen diese offenbar in der Muttersprache, also in einer andern als der zu erlernenden, angestellt werden, und dann erscheint ja die fremde Sprache völlig müssig dabey, und eher noch als hemmendes Gegengewicht aller freyen Bewegung.

Bey dem wissenschaftlich-grammatischen Gange wird bekanntlich mit der Etymologie angefangen. Da nun

---

*) Anm. Wenn deswegen je der lateinische Unterricht schon in den elementarischen Jahren und als elementarisches Bildungs-Mittel angewendet werden sollte, so dürfte dieß wohl bloß auf eben dem von Krause, und nach ihm von Denzel für die Muttersprache eingeschlagenen Wege versucht werden. Ein nach diesen Grundsätzen bearbeitetes lateinisches Elementarbuch, von dem als pädagogischen Schriftsteller auch sonst bekannten Pfarrer Daniel, hat der Verfasser kürzlich im Manuscripte kennen gelernt.

aber sämmtliche Formen, bey gehöriger Behandlung, erfahrungsmäßig, in dem Zeitraum von kaum einem Jahre füglich erlernt werden können, so tritt der eigene Umstand ein, daß, um dem grammatischen Cursus zu folgen, mit dem achtjährigen Knaben bereits in die Syntax übergegangen werden müßte. Zur Auffassung abstrakter allgemeiner Sprach-Gesetze ist aber dieses Alter gewiß noch nicht reif: und hier wird ihm ihre Anwendung überdieß noch durch die Unbekanntschaft mit der fremden, ihm ja noch gänzlich ungeläufigen Sprache erschwert, bey welcher die Aufmerksamkeit des Schülers vorerst durch die meist noch unbekannten Wörter, dann durch die richtige Bestimmung der Formen, und endlich erst noch durch die Entscheidung über die Verbindungsregeln zu vielfach in Anspruch genommen wird, als daß sie unbefangen und deswegen sicher und erfolgreich genug wirken könnte. Dieß haben auch die ältern ausgezeichneten Philologen, die doch hier eine Stimme haben sollten, wohl gefühlt, und deswegen die gewöhnliche grammatische Methode bey der frühen Erlernung der lateinischen Sprache mißbilligt. Der große Philologe Geßner will sogar „das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der paradigmatum, sofern es von kleinen Kindern gefordert wird, für ungereimt und ungeschickt" halten. „Die Grammatik" — sagt er — „ist eben deswegen, weil sie eine Art und ein Theil der Philosophie ist, keine Lection für Kinder und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sache wissen. Sie ist auch von ihren Erfindern nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studierens damit gemacht werden soll. Daß von jeher rechtschaffene Leute so gedacht haben, sieht man noch aus den Schriften Vivis, Erasmi, Camerarii, Mureti."

Sollte dieß vielleicht der Grund seyn, warum bey uns, eben um der vorhin berührten Verlegenheit, mit achtjährigen Knaben bereits den syntaktischen Cursus

anfangen zu müssen, auszuweichen, der Schüler so lange mit der Formenlehre hingehalten wird? Denn daß dieß geschieht, ist bekannt genug. Doch es sey uns erlaubt, hier etwas länger zu verweilen, und zur Rechtfertigung unserer früheren Behauptungen, eine kurze Schilderung der bey uns gewöhnlichen Methode zu geben *).

## Formenlehre.

Mit Erlernung der Deklinationen und Conjugationen wird, wie allgemein bekannt, gleich frischweg angefangen, und es gilt als wahre Vaterfreude, wenn das sechsjährige Knäblein bereits sein mensa nach Hause bringt. Ob und welche Vorstellungen der Knabe damit verbindet, kommt wenig in Betracht. Ja das Erlernen dieser Formen, bey dem durch Verdeutlichung und Anwendung der Bildungs-Gesetze der Verstand wenigstens noch einigermaßen in Thätigkeit gesetzt werden kann, wird, leider häufig genug, vollends zum eigentlichen Mechanismus herabgedrückt. Auf das Deutsche wird, bey einer solchen Behandlung, natürlich so wenig als möglich Rücksicht genommen, „denn das kennt der Knabe ja von selbst, was soll es erst gelehrt werden?“ Von einer Deutlichmachung der Casus durch Veranschaulichung der

*) Anm. In dem nun Folgenden mögen die Farben manchmal etwas grell aufgetragen erscheinen. Allein, wer mit den Verhältnissen selbst bekannt ist, wird es keineswegs übertrieben finden. Daß es übrigens, mitten unter dem Schlendrian, der hier erscheinen wird, auch manche Ausnahmen von denkenden, methodisch-gebildeten und gewissenhaften Lehrern gibt, welche den ihnen zugewiesenen Lehr-Stoff, in dem eben so unabänderlichen Lehr-Gange, wenigstens so bildend als möglich behandeln, bedarf wohl kaum einer Bemerkung, die wir jedoch um so bestimmter aussprechen, je mehr Anerkennung das Wirken solcher Männer verdient.

Verhältnisse, so daß der Schüler sie gleichsam von selbst fände, kann dabey nicht wohl die Rede seyn. Und so wird denn die lateinische Formenlehre, welche, um es hier noch einmal zu wiederholen, besonders wenn sie später begonnen würde, zuverlässig in Einem Jahre vollkommen erlernt werden könnte, drey und manchmal vier Jahre lang fortwährend emsig getrieben und gelernt, durch eigens dazu verfaßte Schulbücher eingeübt, alljährlich wieder vergessen und neu gelernt. Und während man so nachdrücklich und nicht mit Unrecht gegen den trockenen Schematismus der deutschen Deklinations- und Conjugations-Uebungen eifert, welcher hie und da bey'm deutschen Sprach-Unterrichte vorkommt, verwendet man inconsequent genug Jahre auf dieselbe ertödtende Uebung in der fremden Sprache. Und doch ließe sich mancher Schulmann und mancher Schulvorsteher finden, welche die rechte tüchtige und gründliche Erlernung und Einübung dieser Formen als die Haupt-Aufgabe der drey bis vier ersten Schul-Jahre, und als die solideste Grundlage alles spätern gedeihlichen Lernens betrachten, und deswegen nicht genug Gewicht darauf legen zu können glauben. Uebrigens, um das Maaß voll zu machen, ist man häufig mit den regelmäßigen Formen nicht einmal zufrieden, sondern der unmündige Knabe, welchem in jedem Falle nichts gegeben werden sollte, als was er für den Bedarf der nächsten Zeit nöthig hat, weil alles Andere im Gedächtnisse müssig und todt liegt, und ihm deswegen wieder entfällt, wird auch noch mit allen möglichen Ausnahmen, mit gräcisirenden Formen und dgl. mehr überfüllt, welche ihm vielleicht in seiner ganzen künftigen Lektüre kaum vorkommen, und daher meist in perpetuam oblivionem gelernt werden. Die nothwendige Folge ist, daß diese Uebungen in demselben Grade, in welchem sie dem Knaben uninteressant und dadurch widerlich sind, den Lehrer zu größerer Strenge nöthigen.

Wenn nun so drey und mehrere Jahre lang die Formenlehre mechanisch eingelernt und eingeübt, und bey Gelegenheit der Sätze, welche zu dieser Einübung erforderlich waren, einzelne unentbehrliche syntaktische Regeln dem Schüler bekannt geworden sind, so beginnt denn auch ein syntaktischer Cursus, und zwar ebenfalls nach dem Gange der Grammatik. Wie wenig aber, bey der sogar nicht vorbereiteten Denk- und Urtheilskraft der Knaben auch jetzt noch das Abstrakte dieser Regeln verstanden, wie wenig es, bey ihrer Unbekanntschaft mit der Mutter-Sprache, mit fruchtbarer Vergleichung aufgefaßt werden kann, wie unbehülflich sie in der Anwendung seyn müssen, da ihnen das Material der Sprache noch so gar nicht geläufig ist, wie also die nun gegebenen Regeln einen großentheils ebenfalls todten Vorrath bilden, das springt in die Augen, und ist durch vielfache Erfahrung bestätigt.

Was geschieht nun weiter für die übrigen Erfordernisse eines gründlichen und zwar elementarischen Sprach-Unterrichtes?

### Wortbildung.

Vokabeln werden zwar fleißig memorirt, aber meist bloß zufällig, wie sie etwa durch die Erlernung der Formenlehre veranlaßt, oder als Stoff zu grammatischen Uebungen erfordert werden. Ob diese aber Stamm-Wörter sind, oder abgeleitete und zusammengesetzte, ob in der Grundbedeutung oder in der entferntest abgeleiteten, kommt meist wenig in Betracht. Auch möchten wohl manche Lehrer, welche diesen Elementar-Unterricht zu geben haben, kaum eine Vorstellung haben von methodischer Anleitung zur Kenntniß des Wortreichthums nach innerer Anordnung, nach Formen- und Wortbildung und Wörterfamilien, kurz nach bestimmten Gesetzen, wodurch der Knabe allmählig einen Ueberblick über das ganze Gebiet der Sprache, und eine wenigstens vorbereitende Anleitung

zur Kenntniß ihres eigenthümlichen Charakters bekäme. Was deswegen durch jenes bloße Auswendiglernen zufälliger Wörter-Reihen geschieht, das gibt nicht nur für diesen letzten Zweck lediglich keinen Beytrag, sondern hat nicht einmal im Gedächtniß einen festen Halt, und entfällt oft beynahe eben so schnell wieder, als es gelernt war.

## Satzbildung.

Dasselbe ist der Fall mit der, für den elementarischen Unterricht so wichtigen Lehre von der Satzbildung. Der Knabe kann ja deutsch, also — kann er auch Sätze bilden, schließt man, und vergißt, daß dieß eine Kunst ist, welche sich keineswegs so ganz von selbst lernt, und für welche zwar die Umgangs-Sprache, der spätere philologische Unterricht, und die, ebenfalls spätere Lektüre deutscher Schriften das Versäumte allmählig einigermaßen nachholen, aber so, daß es, wie Alles, was nur so gelegenheitlich mitgenommen wird, nur spät, oder auch nie recht zum klaren Bewußtseyn, zur rechten Fertigkeit kommt, und somit, um was es sich hier zunächst handelt, dem späteren Unterrichte selbst wenigstens großen Nachtheil bringt. Daher auch die Sprach-Armuth unserer Schüler, welche bey'm Uebersetzen häufig so hinderlich und störend ist. Denn die wesentlichen Verhältnisse der Satzbildung sind ja, als in den allgemeinen Gesetzen unseres Denkvermögens begründet, in allen Sprachen dieselben, und werden bloß durch die Eigenthümlichkeit jeder einzelnen Sprache so oder anders modificirt. Wer also ihre Grundsätze nicht im Allgemeinen kennt, und in ihrer Anwendung nicht bereits einige Uebung und Fertigkeit besitzt, der wird sie durch die fremde Sprache schwerlich erst gewinnen, sich vielmehr durch die mangelnde Kenntniß derselben in der freyeren Bewegung darin, und namentlich in der fremden Sprache selbst, empfindlich gehemmt sehen.

Wie

Wie oft kommt es, besonders bey etwas reiferen Schülern vor, daß ihnen im Lateinischen eine eigenthümliche Stellung der Worte, eine Wendung der Periode u. s. w. bemerklich gemacht wird, ohne daß der Lehrer daran denkt, daß ihnen die entsprechenden Formen und Verbindungen häufig gerade im Deutschen selbst nicht bekannt, wenigstens nicht mit Bewußtseyn bekannt sind, und daß seine Belehrung deswegen auf unfruchtbaren Boden fällt. Wollte man nur bedenken, wie wichtig Sprach-Uebungen methodisch und sorgfältig an der Mutter-Sprache angestellt, abgesehen von ihrer spätern allgemeineren Bedeutung, auch nur als Erleichterungs- und Förderungs-Mittel des Lateinischen wären, so würde von den Lehrern gewiß von selbst mehr Zeit und Gewicht darauf gelegt werden. Würden die Schüler von frühe an gewöhnt, einfache Sätze selbst zu bilden, sie in ihren verschiedenen Beziehungen und Verhältnissen mit Sicherheit und Gewandtheit zusammenzusetzen, und umgekehrt wieder, zusammengesetzte Sätze mit Leichtigkeit und Bewußtseyn des Verbindungs-Grundes in ihre einzelnen Glieder aufzulösen, wie ungemein müßten ihnen dadurch die Uebertragungen aus dem Lateinischen in die Mutter-Sprache, so wie die Uebersetzungen ins Lateinische erleichtert werden.

Was bey uns etwa, in den Uebungsbüchern, als für die Satzbildung gethan, angesehen werden könnte, geschieht einzig in der Absicht, zuerst die Deklinations- und Conjugations-Formen, und dann die Regeln der Syntax durch Exposition und noch mehr durch Composition, nach der Ordnung der Grammatik, tüchtig einzuüben. Denn nach eben dieser grammatischen Anordnung sind meist in unsern lateinischen Elementar-Schulbüchern die Materialien für jene beiden Uebungen geordnet. Diese Materialien sind vorzugsweise kleine Sätze, in welchen eben die Rücksicht auf die zu übende grammatische Form einzig die Entscheidung

gibt, gerade als ob die Erlernung der Form das Wichtigere und Schwerere wäre, die Verhältnisse aber, durch welche die Formen bestimmt werden, und durch welche sie für den Lernenden erst Sinn und Bedeutung erhalten, das Unbedeutendere und Leichtere. So erscheinen denn in diesen kleinen Uebungs-Sätzen sogleich ohne alle nähere Einleitung und Verständigung alle Casus neben und untereinander, und dieß wiederholt sich durch alle fünf Deklinationen bey jeder aufs neue wieder, zieht sich in ähnlichem Rundlauf durch die Conjugationen hin, und begleitet den Schüler bis in die Syntax. Und diese so unmethodisch geordneten Sätze dürfen überdieß bekanntlich von den Schülern keineswegs durch eigene Thätigkeit gebildet, sondern bloß übersetzt werden, und auch dabey wird die Aufmerksamkeit nicht auf die Form und Bildung des Satzes, sondern einzig auf die dadurch einzuübenden Declinations- oder Conjugations-Formen oder die syntaktische Regel gerichtet.

Wie wenig sie also für die Satzbildung selbst leisten können, ergibt sich von selbst. Erinnern wir uns nun aber ferner daran, daß sie nach Form und Inhalt beschränkt, und eben deswegen großentheils entweder unbedeutenden, oder die kindliche Sphäre übersteigenden Inhaltes seyn müssen, und fast Jahrelang die vorzugsweise geistige Nahrung des Knaben ausmachen, so verbindet sich damit der weitere Nachtheil, daß durch sie eben so wenig Stoff für das Denkvermögen, als Befriedigung für den Wissensdurst und das jugendliche Interesse gegeben wird.

## Uebersetzungs-Uebungen.

Indem wir hier auf Uebersetzungs-Uebungen im Allgemeinen zu sprechen gekommen sind, mag es geeignet seyn, noch etwas näher gerade auf diese einzugehen, da sie eine so bedeutende Stelle in unserem Sprach-Unterrichte einnehmen. Ein großer Theil dieser Ue-

bungen besteht aus sogenannten Compositionen, d. h. (vorzugsweise schriftlichen) Uebersetzungen aus der Mutter-Sprache in die fremde, also die lateinische. Ueber ihre Wichtigkeit an sich kann kaum irgend ein Zweifel statt finden, denn sie sind, zweckmäßig behandelt, längst als treffliches Beförderungs-Mittel für genauere Kenntniß der Grammatik, für Vergleichung beider Sprachen, und dadurch Klarheit der Erkenntniß und Richtigkeit des Urtheils anerkannt. Sie nöthigen, den Gedanken-Inhalt des zu übersetzenden Stükkes möglichst-scharf aufzufassen, zu zergliedern, und sich desselben bewußt zu werden, die gerade diese Bedeutung erschöpfenden Worte, die dem Sinn des Originals entsprechende Form in der fremden Sprache zu treffen; und so dürfen wir diese Uebungen gewiß auch als ein Gegen-Mittel betrachten gegen das unbestimmte neblichte Herumschwanken und Spielen mit halbklaren Vorstellungen, mit dunkeln Gefühlen und mystischen Träumereien, zu welchen unsere Zeit zum Theil eine so große Vorliebe zeigt. Eben damit ist ihre formelle Wichtigkeit hinlänglich begründet, denn ihre materielle für bloße Erlernung der Sprache, kann ja bloß als untergeordnet betrachtet werden. Aber die unerläßliche Bedingung ist dabey, wie bey allen methodischen Hülfs-Mitteln, daß sie zweckmäßig behandelt, zu rechter Zeit angewendet, und mit den übrigen Uebungen in das richtige Verhältniß gesetzt werden. Recht fruchtbar aber können sie, nach dem Obigen, offenbar erst in der Periode des sich entwickelnden Verstandes werden. Der wichtigste Dienst, den sie früher thun können, ist der, daß der kleine Schüler die richtige Erlernung seiner Formen beweisen, und sich dabey an Genauigkeit gewöhnen kann. Der erstere Zweck aber bedarf gerade dieses Probemittels in keinem Falle so oft, und für den zweyten können wahrlich fruchtbarere Uebungen angestellt werden. Sollen also diese

in ihrem Zwecke so sehr beschränkten schriftlichen Compositions-Uebungen nicht durch Entziehung der besser zu verwendenden Zeit, und Ermüdung der Lust der Kinder nachtheilig wirken, so dürfen sie gewiß nur mit großer Beschränkung angewendet werden.

Dieß geschieht aber bey uns nicht. Denn sie machen vom ersten Anfange des Lateinlernens an den größern Theil aller, beym gesammten Elementar-Unterricht vorkommenden schriftlichen Uebungen aus; und so wie schriftliche Arbeiten in der Mutter-Sprache auffallend versäumt werden, so treten diese häufig in wahrem Uebermaaße hervor. Sie sind aber freilich auch ein gar zu bequemes Mittel, den Schüler zu beschäftigen. Erinnern wir uns nun noch, wie, neben dem so beschränkten formellen Zwecke, auch der Inhalt des zu Uebersetzenden so wenig Stoff und Anregung zum Nachdenken gibt, so ist es erklärlich, daß bald ein gewisser Mechanismus entstehen muß, der mit dem bereits geschilderten, und in der übrigen Behandlung vorherrschenden freilich traurig genug zusammenstimmt, aber auch um so nachtheiliger wirkt, weil der Knabe seine ganze Aufmerksamkeit auf sorgfältige, und so leicht kleinlich werdende Formen-Richtigkeit, welche, besonders bey Locationen, einzig den Maaßstab der Kritik gibt, concentrirend, recht angestrengt zu denken und zu arbeiten wähnt, und doch wenig genug denkt.

Diese hier bezeichnete strenge Anforderung an grammatische Reinheit geht nun fort, und wird häufig so scrupulös *) gehandhabt, daß darüber leicht der Geist

---

*) Anm. Es sind noch keine 10 Jahre, daß der Vorsteher einer bedeutenden Anstalt von einem sehr geachteten Lehrer derselben rühmte: „er würde gewiß weniger erschrecken, wenn in der Stadt Feuer ausgienge, als wenn einer seiner Schüler ut mit dem Indicativ verbände." Uebrigens müssen wir zur Steuer der Wahrheit sagen, daß der wirklich ver-

untergeht. Am auffallendsten spricht sich dieß bey mittelmäßigen Köpfen aus, welche, der Anregung und Ausbildung der Denkkraft doppelt bedürftig, bey dieser Methode zwar nicht selten durch eine gewisse mechanische Regel-Richtigkeit, zu welcher sie dressirt werden, täuschen, den Mangel an eigentlicher Ausbildung der Denk- und Urtheilskraft aber, welche die Frucht des philologischen Unterrichtes seyn sollte, bald nachher desto fühlbarer verrathen. Allerdings muß Genauigkeit und grammatische Richtigkeit gefordert werden; allein so lange dem Knaben nicht ein Stoff zur Uebung seiner Aufmerksamkeit gegeben wird, der naturgemäß von Uebung der Sinne aus-, und durch diese auf den Verstand übergeht, der ferner durch die Klarheit und Bestimmtheit der Anschauungen, die er erzeugt, durch die inwohnende und sich äußerlich aussprechende Ordnung und Regelmäßigkeit diese Form der Anschauung von selbst auch auf den Verstand überträgt, und dabey den Knaben anspricht, — so lange dieser endlich nicht angehalten wird, seine Vorstellungen immer auch bestimmt auszusprechen, und sich dieselben dadurch noch bestimmter zum Bewußt-

---

dienstvolle Mann, der seine Aufgabe höher gefaßt hatte, als jener Vorgesetzte meinte, dieses Lob, hätte er es vernehmen können, gewiß abgelehnt haben würde.

Hierher gehört auch das, wenn auch gutgemeinte, doch wahrlich nicht besonders rühmliche Lob, das Thiersch unsern Präceptoren alles Ernstes ertheilt, wenn er sagt: „Die in der Aussprache verfehlte Länge oder Kürze einer Sylbe, das bey einem ausgenommenen Worte unrichtig gebrauchte Geschlecht, die fehlerhafte Bildung der Form eines Zeitworts, und dann der Verstoß gegen irgend eine feste Regel der Wort-Verbindung und des Sprach-Gebrauchs erscheinen ihnen als Haupt-Gebrechen, die nicht nachdrücklich genug verpönt seyn können.“ Daß die also gepriesenen Männer wirklich ein solches Lob verdienen, ist eine wahre Sünde gegen alle vernünftige Pädagogik.

seyn zu bringen — so lange kann von Uebung und Gewöhnung zur Aufmerksamkeit ohne Zwangs-Mittel gar nicht die Rede seyn, und diese werden überdieß nie jene freywillige selbstthätige Aufmerksamkeit erzeugen, welche alles gedeihliche Lernen bedingt, und welche nur aus innerem Interesse, und dem Bewußtseyn eigener Kraft entspringen kann. Ueberhaupt aber ist Zwang hier eigentlich ganz verfehlt. „Man kann" —sagt Denzel in der oben erwähnten Schrift— „wohl zwingen zu einer bestimmten That, — und das nicht einmal bey Kindern von jüngerem Alter, die größtentheils noch nicht können, zu was man sie zwingen will; zum Denken aber kann man überall nicht zwingen, besonders so lange der Schüler noch nicht einmal weiß, wie er das machen soll. Es bleibt also nichts übrig, als den Schüler da zu fassen, wo er allein zu fassen ist, bey demjenigen nämlich, was schon an und für sich selbst seine Aufmerksamkeit erregt."

### Die vergleichende Grammatik.

Wenden wir uns nun endlich an noch einen, gewiß sehr wichtigen Theil alles grammatischen Unterrichts, die vergleichende Grammatik, so geschieht für diese gewöhnlich eben so wenig, ja es kann kaum etwas geschehen, so lange keine sichere Unterlage für die Vergleichung da ist. Diese Unterlage aber fehlt uns eben durch die Vernachläßigung unserer Muttersprache über der lateinischen, und überdieß ist es so sehr herrschende Ansicht, von dem Lateinischen bey'm Unterrichte auszugehen *), und immer

---

*) Anm. Der Verfasser äußerte einmal bei einem ihm mitgetheilten Entwurfe eines lateinischen Elementar-Schulbuches, gegen den Verfasser desselben, einen eifrigen Schulmann, „es sollte (bey der Einführung einer bedeutenden syntaktischen Regel) von dem Deutschen ausgegangen werden, so weit

wieder auf dasselbe zurückzukommen, daß nothwendig von diesem wichtigen und so bildenden Theile des Sprach-Unterrichts oft kaum die Rede seyn kann, von ihm wenigstens gewiß nicht die Früchte erwartet werden können, die er tragen könnte. Auch hier drängt sich wieder die Ueberzeugung auf, daß, wenn wir bey'm Elementar-Unterrichte auch nicht aus den oben bezeichneten allgemeinen und höheren Gründen mit der Muttersprache beginnen wollten, dieß wenigstens auch bey den gegenwärtig herrschenden Grundsätzen, um des Lateinischen willen, geschehen sollte. Die Nothwendigkeit dieser Regel ist auch in neuerer Zeit von mehr als einem denkenden Lehrer ausgesprochen worden. So sagt Türk (in der obenangeführten Schrift): „Der Unterricht in den fremden, sowohl todten als lebenden Sprachen muß von dem in der Mutter-Sprache ausgehen. Hat der Schüler in seiner eigenen Sprache die Sprach-Gesetze erlernt, so hat er es dann nur mit Erlernung der fremden Wörter zu thun, so wie mit den Abweichungen von jenen Gesetzen; er hat einen Maaßstab, dem er die fremde Sprache anpassen, mit dem er sie vergleichen kann; er wird dadurch in den Stand gesetzt, die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten beider aufzufinden, und er wird so die fremde Sprache, sey es eine lebende oder todte, mit größerer Befriedigung, mit glücklicherem Erfolge lernen." — Wer noch Mehreres über

---

dessen Wort-Verbindung mit der lateinischen Construktion übereinstimme; nicht nur, damit sie dem Schüler mehr einleuchte, sondern auch, damit dieser auf die Verwandschaft beider Sprachen, und auf das Gemeinschaftliche der Sprachen überhaupt aufmerksam gemacht würde." Allein jener meinte: „eben das sey ein Mißgriff, wenn man vom Deutschen ausgehe; denn die lateinische Sprache, wenn sie recht in ihrer Eigenthümlichkeit aufgefaßt werden wolle, müsse nicht vom Deutschen aus, sondern aus sich selbst heraus entwickelt und erlernt werden."

diesen Gegenstand zu lesen wünscht, den verweisen wir auf das, was Krause in seinem „methodischen Handbuche für Lehrer" darüber gut und wahr gesagt hat.

## Nachtheilige Folgen der bisherigen Methode.

Fassen wir nun Alles zusammen, was wir über den ausschließlichen lateinischen Elementar-Unterricht, wie er bey uns Sitte ist, gesagt haben, so glauben wir, ohne Uebertreibung behaupten zu dürfen, daß in ihm eine Behandlungsweise herrschend sey, und zum Theil seyn müsse, welche, auch bey tüchtigen Lehrern, sich nicht weit über Mechanismus erheben könne, bey gleichgültigen aber, die sich vor eigenem Nachdenken scheuen, in den unseligsten Schlendrian ausarten müsse, und daß deswegen, während dieser Periode, die bildende Kraft des lateinischen Sprach-Unterrichts so gar nicht hervortreten könne, daß nicht nur für Sprach-Bildung, auf was wir uns zuletzt beschränkt haben, kein Gewinn sich ergibt, sondern daß noch weit umfassendere nachtheilige Folgen davon sich nachweisen lassen. Um diese nun wirklich nachzuweisen, werden wir uns auf Thatsachen berufen, wie sie jeder Lehrer täglich selbst beobachten kann, und wie sie so vielfach beklagt werden. Wir bezeichnen unter diesen vorerst eben diejenigen, welche sich zunächst im Laufe der weiteren Schul-Bildung selbst aussprechen. Denn sie nach vollendetem Schul- und Studien-Cursus noch mit Sicherheit herausfinden zu wollen, möchte schwerer seyn, da während desselben noch so manche weitere Einwirkungen dazu kommen, um ein wenigstens einigermaßen verändertes Resultat hervorzubringen, manche Nachtheile aber auch durch die später eintretende größere Reife, oder auch durch zweckmäßigeres Verfahren wirklich ausgeglichen und ersetzt werden mögen. Daß sie aber auf die ganze geistige Bildung des Menschen, — wenn auch manchmal un-

bewußt, — doch gewiß nachwirken, das wird Jeder zugestehen, der weiß, wie einflußreich die erste Richtung ist, welche der jugendliche Geist erhält. — Am auffallendsten erscheinen sie an der großen Mehrzahl der Schüler von mittelmäßigem oder auch schwächerem Talente, bey welchen gerade die Methode am meisten thun, die bestberechnete Vorbereitung geben muß, um das mindere Maaß von natürlichen Kräften zu unterstützen, zu entwickeln, zu heben, das in ihr Liegende zum Bewußtseyn zu bringen, und so wenigstens so viele Früchte zu entlocken, als möglich ist. Das bedeutendere Talent darf ohnedieß nirgends als Maaßstab gebraucht werden, nicht bloß, weil es die weit größere Minder-Zahl bildet, sondern auch, weil es ja gerade der wahren Kraft eigenthümlich ist, daß sie auch bey höchst unvollkommener Unterstützung dennoch zum Ziele sich durcharbeitet, ja daß sie sogar oft durch Schwierigkeiten gerade angezogen wird, und in ihrer Besiegung sich bewährt. Die Nachtheile des bisherigen frühen lateinischen Elementar-Unterrichts beziehen sich nun

1) auf die Ausbildung des Erkenntniß-Vermögens, und zwar
nach Form und nach Inhalt;

2) auf die Anregung und Entwicklung des kindlichen Gemüthes, und besonders seine sittlich-religiöse Ausbildung.

1) Nachtheile für die Ausbildung des Erkenntniß-Vermögens.

Den ersten bedeutenden Mangel, der sich in der ersten und zwar der formellen Beziehung ausspricht, finden wir

a) in der gänzlichen Vernachläßigung des Anschauungs-Vermögens.

Zu dem, was wir schon oben über diese Vernachlässigung gesagt haben, setzen wir nur noch hinzu: Die Schüler lernen nicht nur ihr Auge nicht gebrauchen, nicht richtig, klar und bestimmt anschauen und beobachten, sondern, da sie vom ersten Unterrichte an alle Kenntnisse theils durch mündliche Mittheilung des Lehrers, theils, und noch mehr, durch Lesen erhalten, so werden die Sinne nach und nach eigentlich abgestumpft, und die Fähigkeit für leichte und richtige Auffassung der Sinnen-Eindrücke, der gesammten Natur geht verloren. Beweise dafür liefert die tägliche Erfahrung, und die Selbst-Geständnisse aller derer, welche durch diese Erziehungsweise ihre Bildung erhalten haben. — Man führe unsere Schüler hinaus in die sie umgebende Natur, und fordere sie auf, eine landschaftliche Ansicht, oder auch nur eine Blume, einen Stein ins Auge zu fassen, namentlich aber ein getreues Bild davon ihrem Gedächtnisse einzuprägen, und dieß nachher dann durch Worte auszusprechen, und man wird mit Verwunderung bemerken, wie ungeübt ihr sinnliches und geistiges Auge ist, und wie Alles um sie her eine für sie verworrene Masse bildet, aus welcher sie nicht recht im Stande sind, das Hervorstechende herauszuheben, das Gleichartige zusammenzufassen, ja auch nur eine Form scharf zu bestimmen, noch weniger aber sich ein klares, vollständiges, in allen seinen Theilen bestimmtes Bild davon einzuprägen, und es auszusprechen. Uns freilich fällt dieß in der Regel weniger auf, denn wir haben ja nicht einmal Veranlassung, solche Anforderungen an unsere Jugend zu machen, und dann sind wir ja leider selbst Fremdlinge in diesem Felde, und unser Wissen ist von den ersten Kindes-Jahren an ein Bücherwissen, aus welchem nur zu oft das wahrhafte Leben entflohen ist. Aber man höre Andere, welche neben classischen Studien auch andere Fächer des Wissens bearbeitet haben, namentlich Natur-Historiker,

welche zugleich die, nach der gewöhnlichen Methode behandelten Schüler in ihrer Wissenschaft zu unterrichten haben, man höre sie, wie sie über Abstumpfung der Sinne und des Auffassungs-Vermögens derselben klagen *).

Jedoch auch Lehrer in gelehrten Schulen können in ihrem Bereiche diese Bemerkung oft genug machen, wenn sie sich erinnern wollen, wie oft der Schüler einen Satz lesen oder hören kann, ohne auch nur das Geringste

---

*) Anm. Es mögen hier nur zwey angeführt werden: der eben so gelehrte als geistvolle Schubert, der in der Vorrede zu seiner allgemeinen Natur-Geschichte (1826) darüber klagt, „wie öfters seine fleißigsten und eifrigsten Zuhörer, selbst in solchen Vorlesungen, worin es hauptsächlich aufs Sehen angekommen wäre, sich mit Nachschreiben vergeblich abgemüht haben;" und K. v. Raumer, Prof. der Naturlehre in Erlangen, in einer sehr beherzigungswerthen Schrift: „Ueber den Unterricht in der Natur-Kunde auf Schulen" Berlin 1825. wo er unter Anderem sagt:

„Es läßt sich nachweisen, daß unsere Schulen den Sinn für Natur-Wissenschaften, wo nicht ertödten, doch sehr abmatten, und es dann den Universitäts-Lehrern überlassen, den für sinnliche und geistige Naturbetrachtung meist abgestumpften Jünglingen die ersten Elementarkenntnisse beyzubringen. — Ich habe selbst erfahren, wie Kinder bey jugendlich frischen Sinnen so viel (in Naturkunde) zu leisten und zu lernen fähig waren, während 18 — 24 jährigen Schülern das Auffassen äußerst schwer fiel, weil sie einzig mit Büchern umgegangen waren, und dadurch jene Reitzbarkeit für die Natur verloren hatten. — Jedoch ich darf solche Schüler um so weniger verdammen, da ich solche Erfahrungen auch an mir selbst gemacht habe, und auch einmal des Glaubens gewesen war, aus Büchern sey Alles zu erlernen. In der Stadt, unter Büchern aufgewachsen, war das Auge fast nur zum Lesen und Schreiben abgerichtet, ein trauriger, todter Sklavendienst, bey welchem der arme Sinn selbst ohne alle Freude, Erquickung und Erfrischung bleibt, und sich gar nicht entwickelt."

von dem Inhalte aufgefaßt zu haben, wenn sie überhaupt an die Zerstreutheit denken, welche bey einem großen Theile der Schüler unserer Methode eigentlich habituell geworden ist, und welche, so sehr man sie auch dem jugendlichen Leichtsinne zuzuschreiben liebt, doch gewiß nicht bloß in ihm, sondern auch, wie wir oben zu zeigen gesucht haben, in der Unzweckmäßigkeit unseres Elementar-Unterichtes zu suchen ist.

Doch wir gehen weiter: es fehlt den Schülern unserer bisherigen Methode auch

b) an gehöriger Uebung der Denkkraft.

Das ist ein hartes Wort, um so mehr, da gerade Uebung und Schärfung derselben immer als Haupt-Vorzug des lateinischen Unterrichts herausgehoben wird. Allein, wenn das Bisherige zugestanden worden ist, kann auch dieß nicht befremden. Bestimmen wir es näher: Unsere Schüler sind gewöhnt, Formen für Sachen, Worte für Gedanken zu nehmen, einem Jahrelang eingewohnten Schematismus zu folgen, und äußere Formen-Richtigkeit für das Höchste zu halten. Dabey kann denn freilich das eigentliche Denk-Vermögen nicht besonders gewinnen, ja es kann füglich bis auf einen gewissen Grad brach liegen bleiben. Wir berufen uns auch hiebey auf die Erfahrung aller Lehrer, welche ihr Geschäft nicht zum Mechanismus herabwürdigen. Diese werden es bezeugen, wie wenig das Denk-Vermögen der zehn- und zwölf-, ja auch mehrjährigen Schüler geübt ist, welche Unklarheit in ihren Köpfen herrscht: wie arm an Vorstellungen und Begriffen sie sind, wie unbehülflich, auch nur die einfachste Regel auf bestimmte Fälle anzuwenden, wie deswegen eine Menge der bey Compositionen vorkommenden Fehler nicht aus Unkunde der grammatischen Regel, sondern aus jener Unfähigkeit, und der Gewohnheit, die Regeln mechanisch anzuwenden, herrühren; wie ungeübt sie überhaupt in den

verschiedenen Operationen des Verstandes sind, was besonders dann auffällt, wenn irgend ein neuer, von der bisherigen Form abweichender Lehrgegenstand (z. B. Geometrie*) begonnen werden soll. Wie viele Belege dafür könnten aber nicht auch im Einzelnen und Kleinen ausgehoben werden? Für Lehrer, zu unserer Rechtfertigung von vielen nur einige: Wie oft kommt es nicht vor, daß wohl noch zehnjährige Knaben das Futurum Activi und Praesens Passivi verwechseln, — daß wohl noch zwölfjährige, welche keineswegs zu den schlechtesten gehören, bey Compositionen die Partic. Passivi: ventus, reditus etc. als Partic. Perfect. Activ. gebrauchen, beides weil sie von jeher gewohnt sind, bloß nach den Formen Alles zu berechnen und zu bestimmen, und weil im erstern Falle beide tempora im Deutschen mit dem Hülfs-Zeitwort „werden" gebildet werden, im zweiten aber, weil die verba intransitiva ihr Perfect. mit „seyn" bilden; — denn sonst wäre eine so auffallende Gedankenlosigkeit nicht zu erklären. Aehnliche Beyspiele ließen sich bekanntlich noch in Menge anführen.

Endlich, behaupten wir, wird bey unserem Elementar-Unterrichte

c) die Ausbildung und Uebung des Sprach-Vermögens

versäumt.

Wir berufen uns dabey auf das, was wir schon oben darüber gesagt haben. — Merkwürdig ist, daß dieser große Mangel, als solcher, nicht leicht heraus-

*) Anm. Bey dieser ist übrigens zugleich auch die vorher gerügte Ungeübtheit des Anschauungs-Vermögens in Rechnung zu bringen. Denn da die Einsicht in ihre Sätze auf der Anschauung der Formen beruht, so ist die Uebung dieses Vermögens offenbar erste Bedingung bei'm Unterrichte in derselben.

gehoben wird, während die Thatsachen, in welchen er sich ausspricht, doch allgemein zugestanden werden. Denn welcher Lehrer macht nicht täglich die Erfahrung, daß der Schüler, sobald er etwas eigenes aussprechen und nicht bloß übersetzen soll (denn bey dem letzteren ist freilich nicht nur der Stoff des Auszusprechenden, sondern gewissermaßen auch schon die Form gegeben) in Verlegenheit und Stocken geräth, daß er nicht im Stande ist, etwas Gelesenes frey wiederzugeben, etwas Gesehenes zu erzählen oder zu schildern, auch den einfachsten und scheinbar bekanntesten Begriff bestimmt und sicher auszusprechen, oft auch nur eine Periode richtig zu bilden und mit einiger Gewandtheit zu verändern. Denn wie oft geschieht es nicht, daß er über dem Abmühen mit dem Vordersatze bereits sein Verhältniß zum Nachsatze aus dem Gesichte verloren hat. Die klägliche Antwort ist dann gewöhnlich: „ja, ich weiß es wohl, aber ich kann es nicht sagen.“ Da wird man denn wohl böse darüber, und, wie gewöhnlich, muß die Ungeschicklichkeit und Unachtsamkeit der Schüler, oder auch die fehlerhafte Behandlung der vorhergehenden Lehrer, die Schuld tragen, statt daß vernünftiger Weise der Lehrer vorerst sich selbst prüfen sollte, ob der Grund des Uebels nicht etwa auch in seinem Unterrichte und überhaupt in der Gesammtbehandlung des Unterrichts liege.

Und diese Sprach-Armuth und Ungelenkigkeit, welche von dem Elementar-Unterrichte ausgeht, und durch die nachfolgende Behandlung eben keineswegs gehörig ausgeglichen wird, begleitet dann, wenn auch abnehmend, den Schüler durch die weiteren Bildungs-Stufen und in's practische Leben hinein, als unerfreulicher Ballast, der nicht selten den freien Flügelschlag des Jünglings lähmt, so wie er später dem Wirken des Mannes noch manchmal hemmend und störend in den Weg tritt.

### d) Mangel an realem Wissen.

So wenig also durch unsern bisherigen Elementar-Unterricht für formelle Ausbildung des Erkenntniß-Vermögens gewonnen wird, eben so gering ist die Ausbeute für den Inhalt, für reales Wissen.

Schon daraus, daß der Elementar-Unterricht großentheils auf das Lateinische eingeschränkt ist (wir erinnern an die oben erwähnten 20 wöchentlichen Stunden im Lateinischen u. s. w.), geht nothwendig hervor, daß für andere Gegenstände des Wissens nur wenig geschehen kann, wenn auch nicht die ebenfalls geschilderte häufige Geringschätzung der Realien noch ein weiteres Hinderniß bildete. Wie wenig in der Wirklichkeit meistens dafür geschieht, werden wir bey den einzelnen Lehrfächern nachweisen.

Die Folge davon ist nun vor allem Andern der schlimme Umstand, daß es dem Wissen der Schüler an einer Grundlage, ihrem Denken an Stoff fehlt, ohne welchen keine fruchtbare Geistesthätigkeit möglich ist. Denn die Masse von Wörtern, welche der Schüler bey'm lateinischen Unterrichte bekommt, häufig ohne ihren Gegenstand zu kennen, die Menge von — aus eben diesem Grunde — unverstandenen und unklaren Vorstellungen und Begriffen, mit welchen er sich beschäftigen muß, können jenen Mangel nicht ersetzen, der sich aber auch in der Armuth unserer Schüler an so manchen nahe liegenden Vorstellungen, in ihrer Unsicherheit und Unklarheit, in ihrer Verlegenheit und Unbehülflichkeit, sobald sie aus der gewohnten engen Unterrichts-Sphäre heraustreten sollen, oft genug ausspricht.

Allein auch der unmittelbare Verlust an realem Wissen ist nicht gering anzuschlagen, und fällt um so mehr auf, je fühlbarer er schon in den nächstliegenden Unterrichtsfächern ist. Denn, um von Naturkunde und Geometrie (welche gar nicht vorkommen), so wie von Geschichte, Geographie und Arithmetik (für welche auf

dieser Stufe bey weitem nicht überall etwas, und, wo sie vorkommen, wenig genug geschieht) abzusehen, so sind ja häufig nicht einmal die mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens sicher und fest genug eingeübt, es ist für Kenntniß und Uebung in der Muttersprache wenig oder nichts gewonnen, ja, und das ist gewiß das Auffallendste, nicht einmal für Kenntniß der lateinischen Sprache selbst, für deren Erlernung doch dieses gewiß große Opfer gebracht wird, ergibt sich ein befriedigendes Resultat.

Man sollte wohl mit Recht fordern können, daß bis in's zehnte und eilfte Jahr die Lese- und Schreib-Fertigkeit so begründet seyn sollte, daß der nachfolgende Unterricht darauf bauen, und bloß das Erworbene erhalten dürfte. Allerdings wird diese Anforderung gegenwärtig bis auf einen gewissen Grad noch früher erfüllt, und wo der erste Elementar-Unterricht gut gegeben wird, leistet er in den ersten zwey Jahren schon für diesen Zweck überraschend viel. Allein damit hat es nun häufig sein Bewenden, und die noch nicht gehörig befestigte Kunst wird, statt weiter ausgebildet und zur Fertigkeit gebracht zu werden, jetzt schon meist bloß für den weiteren Unterricht benützt, und zwar auf eine Art benützt, bey welcher das Gewonnene eher wieder verloren geht. Wenigstens ist es Erfahrung, daß die in den ersten Jahren oft schon regelmäßig begründete und in ihren Elementen schöne Handschrift durch die unzähligen schriftlichen Uebersetzungen häufig bald wieder verderbt wird. Dieß möchte vielleicht, als unabwendbare Folge der schriftlichen Arbeiten, welche sich bey keiner Unterrichtsweise ganz vermeiden lassen, noch einigermaßen entschuldigt werden können; gewiß aber nicht, daß viele Schüler am Ende der bezeichneten Periode nicht einmal fertig und ohne Anstoß lesen können, die Kunst aber, mit dem richtigen einfach-gefälligen Ausdrucke zu lesen, auch bey besseren Schülern nur selten

getroffen

getroffen wird. Daß dem aber so ist, beweist die tägliche Erfahrung an dem Stottern, an dem schleppenden, ausdrucks- und häufig gedankenlosen Lesen so vieler unserer Schüler. Wie könnte man aber auch erwarten, daß über dem ewigen Abhören der Wörter und Formen, und den übrigen Anforderungen des Latein auch nur Zeit zu besonderen Uebungen darin übrig bliebe, oder daß an den kurzen unverstandenen lateinischen, und nicht ansprechenden deutschen Sätzen richtiges, zusammenhängendes und gutes Lesen geübt werden könnte? Das gebe sich, meint man, allmählig von selbst. Aber der spätere Unterricht kann diesen Mangel nicht mehr, oder nur mit Opfern ersetzen, und mag es oft auch nicht; und so ist es denn kein Wunder, wenn er noch an manchen sonst tüchtigen und gebildeten Männern auf eine sehr störende Weise fühlbar ist. Und doch sollte man nicht vergessen, daß das richtige Lesen schon formell für das richtige Auffassen und Verstehen des Gelesenen so wichtig ist, und dadurch auf den künftigen Unterricht so vortheilhaft vorarbeitet. Für das spätere Leben aber könnte es noch wichtiger werden. Allein hier müssen wir freilich gestehen, daß auf diese Fertigkeit, welche bey den Alten eine so große Rolle spielte, und, in ihren Vorlesern, für geistigen Genuß einen so bedeutenden Beitrag gab, bey uns während der Unterrichts-Jahre viel zu wenig Gewicht gelegt, und von ihr, nach den Schul-Jahren, für wissenschaftlichen und Kunst-Genuß viel zu wenig Gebrauch gemacht wird.

Wie gering zweitens der Gewinn für die Muttersprache seyn kann, wird kaum mehr einer Nachweisung bedürfen, zumal, da es mit dem oben schon bemerkten allgemeinen Mangel an Fertigkeit im Sprechen zum Theil zusammenfällt. Denn wenn gar kein, oder nur weniger Unterricht darin ertheilt wird, wenn dieser wenige Unterricht großentheils unwissenschaftlich,

unmethodisch und unzusammenhängend ist, wenn endlich die vielverlangte und vorausgesetzte Verbindung dieses Unterrichts mit dem Latein großentheils bloß in der Idee besteht, und die ganze Aufmerksamkeit des Schülers einzig auf das Latein hingerichtet wird, so ist es denn auch in der Ordnung, wenn die Folgen davon dieser Behandlung entsprechen; es ist in der Ordnung, wenn die so unterrichteten oder vielmehr nicht unterrichteten Schüler im zehnten und zwölften Jahre, und noch später, noch nicht einmal correct schreiben, wenn sie gegen einfache Regeln der Sprachlehre auffallende Verstöße machen, und ganz unbefangen sagen: „die Thaten des Alexanders," oder: „ich habe ihn verdorben," oder zu „wegen" den Dativ setzen; wenn sie keine deutsche Periode richtig bilden können; wenn ihnen überhaupt der ganze Bau der Muttersprache, die Gesetze ihrer Bildung und Verbindung so wenig zum Bewußtseyn kommen, daß sie dieselben ganz arglos nach dem wenigstens grammatisch bekannteren Latein modeln, und zu sagen im Stande sind: das deutsche „würdig" regiere den Ablativ, oder daß sie die Worte: „durch das Lesen" für den Ablativ im Deutschen, und den abhängigen Satz: „er behauptet, die Feinde seyen geschlagen," für den Accusativ c. Infin. erklären *). Von einiger Uebung, etwas Beobachtetes oder Durchdachtes in eigener freier Darstellung niederzuschreiben, d. h. einen Auf-

---

*) Anm. Daß solche Antworten von Knaben häufig gehört werden, möchte vielleicht Manchem weniger auffallend seyn; — aber wenn vor etwa 15 Jahren bey dem Dienst-Examen junger Männer, bey welchen auch einige leichte Fragen über die deutsche Sprachlehre gegeben wurden, auf die Frage: „in welche Deklination das Auge gehöre?" geantwortet wurde: in die zweite: oculus, oculi." — können wir denn noch sagen, daß die Muttersprache in unsern Schulen getrieben, und dem Schüler zum Bewußtseyn gebracht werde?

saß zu machen, ist meistens noch viel weniger die Rede.

### e) Mangel an Kenntniß der lateinischen Sprache selbst.

Endlich aber behaupten wir, nicht einmal für die Erlernung der lateinischen Sprache selbst wird etwas Befriedigendes gewonnen. Nachdem für diese 3 bis 4 Jahre beinahe ausschließlichen Unterrichtes verwendet worden sind, und zwar mit dem noch ganz frischen Gedächtnisse, auf was gerade von den Vertheidigern ein ganz besonderes Gewicht gelegt wird, so sollte man wahrlich mit Recht verlangen dürfen, daß die Schüler darin, wenn auch nicht außerordentliche Fortschritte gemacht hätten, so doch das Erlernte mit Sicherheit und Bestimmtheit wüßten und leisteten. Allein gerade dem widerspricht die Erfahrung. Gegen die so lange und bis zum Eckel getriebenen Formen werden die gröbsten Verstöße gemacht, die so streng eingelernten, und durch hundertfache Exposition und Composition eingeübten Regeln der Syntax sind in den des Denkens ungewohnten Köpfen ohne Halt, und versagen den Dienst, und die Uebersetzungen in's Lateinische wimmeln von Fehlern, so daß, wie wir schon oben bemerkt haben, nicht einmal das mit so viel Ernst, häufig mit Strenge und sogar mit Härte verfolgte Ziel: Sorgfalt und Genauigkeit, erreicht wird. Eben so wenig ist von Fertigkeit in der Sprache überhaupt die Rede, namentlich von einiger Leichtigkeit in Uebersetzungen, wie sie von einer schon mehrjährigen fast ausschließenden Uebung mit Recht zu erwarten wäre; denn auch das leichteste zusammenhängende lateinische Stück mit einiger Gewandtheit und Geläufigkeit in die Muttersprache überzutragen, geht bey einem großen Theile der Schüler über Vermögen, und bey Compositionen erhält man ein unbehülfliches Stottern, das an jedem Worte

und jeder Regel in Verlegenheit geräth, und das sich besonders in den Probe-Arbeiten durch eine übermäßige Langsamkeit kund thut, welche theils aus der Ungeübtheit der Schüler, theils aus dem oben bezeichneten bloß mechanischen Besitze der Regeln herrührt, die gerade im entscheidenden Falle ihren angsterfüllten Besitzer im Stiche lassen. Ausnahmen einzelner vorzüglicher Schüler können nichts dagegen beweisen, und sollten diese Ausnahmen auch ein Viertheil des Ganzen betragen; denn wir haben schon oben bemerkt, daß die Methode nicht an den Besseren, sondern gerade an den Mittelmäßigen und Schwächeren sich erproben muß. Daß aber diese Resultate sich, — wenn auch in etwas minderem Grade, auch bey Schülern tüchtiger Lehrer finden, spricht um so mehr dafür, daß der Vorwurf vorzüglich den Lehrstoff und seine Behandlung, die Lehrer aber nur in so weit trifft, als Manche durch ungeschickte Behandlung den Schaden noch vergrößern.

Fassen wir nun beides, den Mangel an formeller Bildung des Erkenntniß-Vermögens, so wie die Dürftigkeit des realen Wissens, welche wir als Folgen unseres Elementar-Unterrichtes bezeichnet haben, zusammen, so wird sich leicht erweisen lassen, daß sich an sie noch die weiteren Nachtheile anreihen werden: daß das unentbehrliche innere Interesse an Wissen und Lernen nicht geweckt, die freie Selbstthätigkeit des Knaben nicht angeregt seyn kann, daß aber dafür leicht Gleichgültigkeit, ja sogar Widerwillen gegen das Lernen erzeugt werden wird, bey der bloß erzwungenen geistigen Thätigkeit gedankenloses Hinbrüten und mechanisches Arbeiten zu fürchten ist, und daß endlich unvermerkt eine Einseitigkeit der geistigen Richtung entstehen muß, welche dem Zwecke des Humanismus geradezu widerspricht; lauter Nachtheile, welche, auch über diese Periode hinaus,

mehr oder weniger auf den ganzen Studien-Cursus einwirken müssen.

Suchen wir dieß noch etwas bestimmter nachzuweisen:

f) Abstumpfung des innern Interesse, und statt dessen Gleichgültigkeit und Widerwille gegen das Lernen.

Nur bey einer naturgemäßen harmonischen Entwicklung und Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des jugendlichen Geistes, und zwar durch einen dem kindlichen Interesse angemessenen Stoff, kann dieser sich frey und glücklich entfalten, und dadurch, so wie durch das belebende Bewußtseyn des Fortschreitens, an Lernen und Wissen Freude bekommen, für alles Schöne und Gute empfänglich werden, und die lebensfrische Gesundheit, die freie selbstständige Kraft des Geistes gewinnen, welche die Bedingung alles späteren wissenschaftlichen Gedeihens, ja alles sittlichen Werthes ist. Wie sollte dieß aber bey unserer Lehrweise möglich seyn, welche der lebhaften Wißbegierde des Kindes keine Befriedigung gewährt, diejenigen Geisteskräfte, welche jetzt cultivirt werden wollen, brach liegen läßt, andere aber, die noch im Keime schlummern, zu frühe aufweckt, und über Gebühr spannt, welche zu diesem Zwecke, — weil dazu inneres Interesse den Schüler unmöglich reizen kann, — der Strenge, und nicht selten, bey ehrgeizigen oder inhumanen Lehrern, der Härte bedarf, und nach mehrjährigem ägyptischen Frohndienste, der oft nicht einmal dem zarten jugendlichen Körper seine freie Entwickelung gestattet hat, den Schüler dennoch mit keinen sichtbaren Fortschritten erfreut, noch irgend eine Frucht bringt, welche ihm für die gebrachten Opfer wenigstens einigen Ersatz gewähren könnte. Da ist es denn freilich kein Wunder, wenn Lust und Freude am Lernen allmählig aufhören,

die frische Regsamkeit des jugendlichen Geistes verschwindet, und statt der freien Selbstthätigkeit, die sich bei'm Knaben so gerne entwickelt, sobald es ihr nicht an einem ansprechenden, durch die Aussicht auf rasches Fortschreiten belohnenden Stoffe fehlt, eben jene Gleichgültigkeit eintritt, welche bloß durch äußere Mittel, durch die unedeln Hebel des Ehrgeizes, oder die noch niedrigeren des Stockes noch in Bewegung erhalten wird. Daß diese beiden Mittel zwar ein äußeres Leben und eine nicht selten sehr angespannte Thätigkeit hervorbringen und erhalten können, ist bekannt genug, aber der denkende Erzieher wird sich dadurch nicht täuschen lassen, denn es ist, kräftigere Naturen ausgenommen, doch häufig nur ein Scheinleben, und die Blüthen, welche der Ehrgeiz treibt, tragen selten gute Früchte. Daß dem aber also ist, das wird hinlänglich durch die vielfache Erfahrung bestätigt, daß, wo und sobald jene Hebel wegfallen, häufig sogleich auch jene künstliche Thätigkeit aufhört, und in eine theilnahmlose geistige Abspannung zurücksinkt, welche kräftigeren Genüssen, wie sie die Lektüre der Alten, oder mathematische, geschichtliche und andere ernste Studien gewähren, keinen rechten Geschmack mehr abzugewinnen weiß, und sich leider so gerne dafür der leichten und leichtfertigen Speise der Romane zuwendet, und über welche man nur die Klagen so manches Vaters und Lehrers hören darf, um nimmer daran zu zweifeln.

Daß es aber dann nicht einmal bey dieser Gleichgültigkeit stehen bleibt, ist leicht abzunehmen. Denn eine Thätigkeit, welche nicht durch inneres Interesse erzeugt, noch durch sichtbare Fortschritte belohnt wird, wird beinahe nothwendig sogar widrig, und dieser Widerwille trifft dann natürlich vorzugsweise den Haupt-Gegenstand jenes Zwanges, das unschuldige Latein selbst, so daß diese edle Sprache mit ihren Meisterwerken auf diese Weise die Schuld unserer Verkehrtheit tragen muß.

Wie leicht ein solcher Widerwille sich dann aber noch weiter zieht, darauf macht uns schon Quintilian (I, 1.) aufmerksam, der die wohlbegründete Warnung ausspricht: id imprimis cavere oportebit, ne studia, quae amare nondum potest, oderit puer, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.

Daß ferner bey dieser bloß abgenöthigten Thätigkeit an einem so inhalt- und gedankenarmen Stoffe auch vielfach Gedankenlosigkeit neben allem äußeren Fleiße herrschend werden muß, ist nicht zu wundern und oben schon berührt worden. Wie könnte es auch anders seyn, wenn schon der achtjährige Knabe an einem Vormittage vier zusammenhängende Unterrichts-Stunden erhält, und unter diesen vielleicht drey Stunden Latein, welche dann mit Abhören der gelernten Wörter und Formen und dem mündlichen und schriftlichen Uebersetzen der magern Sätze ganz ausgefüllt werden? Welche moralische Pein es auch für den Lehrer ist, die regsame wißbegierige Jugend an diese geistlose Beschäftigung zu bannen, darüber frage man nur denkende und gewissenhafte Männer, welche diesen Beruf haben. Wie mag es aber vollends da aussehen, wo der Lehrer weder Kenntnisse, noch Lehr-Gabe, noch Liebe zu seinem Berufe hat, oder, wenn er es auch hatte, durch die Bürde vieljähriger Arbeit endlich abgespannt, und weil er keiner Erlösung entgegensieht, völlig muthlos geworden ist!

### g) Einseitigkeit.

Tritt aber auch bey manchen Knaben, besonders von glücklicherem Talente und regerem Geiste, nicht die oben geschilderte Abspannung und Gleichgültigkeit ein, so ist es wenigstens eine häufige und natürliche Erfahrung, daß die Richtung, welche der jugendliche Geist in seiner ersten für alle Eindrücke empfänglichsten Entwicklungs-Periode erhalten hat, auch für die Zukunft sich mehr

oder weniger erhält, zumal da die nachfolgende Behandlung sogar nicht darauf berechnet ist, diese Richtung wieder aufzuheben, und daß somit das ganze wissenschaftliche Streben, nach seinem Inhalte, in unsere philologische Einseitigkeit, nach seiner Form in unser todtes Bücherwissen übergeht, welches, aller praktischen Umsicht und Sicherheit ermangelnd, in unserem wissenschaftlichen Leben sich so oft und nachtheilig ausspricht, besonders bey minder begünstigten Köpfen jede edlere Ansicht von Wissenschaft, alles freie, uneigennützige Interesse für dieselbe, unterdrückt, alles Wissen für unnöthig und überflüssig erklärt, was nicht die Schule treibt, das Herkommen heiligt, und — das Examen fordert; und namentlich eben jene abgöttische Verehrung des Latein hervorgebracht hat, welche das Heil aller wissenschaftlichen und sittlichen Ausbildung nur in diesem sucht, und dadurch den Gegnern des Humanismus die Waffen selbst in die Hände gegeben hat; eben diese Einseitigkeit hat endlich auch als Folge alles dessen, das, dem Streben des Humanismus so ganz entgegengesetzte Resultat hervorgebracht, daß bey nur allzuvielen Zöglingen unserer Schulen der Brod-Erwerb das Ziel alles wissenschaftlichen Strebens ist. Beweise davon ließen sich auf den Gymnasien und der hohen Schule in hinlänglicher Anzahl beibringen. Man denke nur an die schon bereits gerügte, beinahe eingewurzelte Geringschätzung und Vernachlässigung der Natur-Wissenschaften, der Mathematik, der Muttersprache, der Beredtsamkeit, und auf der hohen Schule: der Philosophie, worüber sich bereits genug Stimmen erhoben haben.

Endlich aber haben wir auch noch ein Wort über die Folgen zu sagen, welche der bey uns herrschende Elementar-Unterricht hat

2) für Anregung und Entwicklung des kindlichen Gemüthes, und besonders seine sittlich-religiöse Ausbildung.

Wir verweisen dabey auf die Anforderungen, welche wir oben (S. 70. ff.) in dieser Beziehung aufgestellt; und, um uns nicht zu wiederholen, hinsichtlich der Folgen im Allgemeinen, auf das, was wir schon in der Einleitung (S. 13. ff.) über den fühlbaren Mangel an wahrhaft christlicher Bildung des Gemüthes und Lebens unserer Jugend gesagt haben. Diese Thatsache ist übrigens auch schon zu oft und öffentlich beklagt worden, als daß wir uns noch weiter darüber zu verbreiten nöthig haben. Weniger beachtet wird gewöhnlich die dort ebenfalls bemerkte

Gleichgültigkeit und Entfremdung gegen die Natur,

welche eine so sichtliche Folge davon ist.

Sehen wir hier ab von der großen Wichtigkeit der Naturkunde für formelle Geistesbildung, von ihrer noch größeren praktischen Bedeutung. Aber wie nahe steht die Natur überhaupt unserem innersten Wesen, wer ist uns näher befreundet, und spricht wohlthätiger zu unserem Gemüthe als sie? Was wirkt sicherer auf Klarheit und Gesundheit unseres Anschauens und Denkens, auf Natürlichkeit und Wärme unseres Gefühls, auf Reinheit und Energie unseres Wollens, auf Belebung und Nährung unseres religiösen Gefühls, als die Bekanntschaft, der Umgang mit ihr, dieser unschuldigsten Gespielin des Kindes, der edelsten Freundin des Jünglings, der gedankenreichsten und unter allen Verhältnissen treuen Gefährtin des Mannes und Greisen?

Aber so wie auch Kinder ihren Eltern entfremdet werden können, wenn sie ihnen ferne gehalten werden, die Aeußerungen ihrer Liebe nicht unmittelbar empfinden, ihre Sorge nicht kennen lernen, ebenso geht es uns mit der Natur. Von frühe an bleibt sie uns fremd,

wir lernen ihre Erzeugnisse nicht kennen, die Weisheit ihrer Einrichtung nicht einsehen, ihre Schönheit und Herrlichkeit nicht empfinden, wir verstehen es gar nicht, uns mit ihr zu beschäftigen, und mit ihr umzugehen. Denn gleichsam mit Gewalt wird der Knabe von ihr losgerissen, und ferne gehalten, und wenn den Mann wieder, wie ein Heimweh, die Sehnsucht nach ihr ergreift, so ist er bereits beinahe ein Fremdling in ihr geworden.

Dieß ist eine Wahrheit, die sich tausendfach an uns bewährt, und deren Folgen sich freylich nicht gerade mathematisch vorrechnen lassen, aber deswegen doch vor dem Auge des denkenden Beobachters offen genug da liegen.

Allein es ist nicht genug, daß das Gemüth bey unserer elementarischen Lehrweise brach liegen bleibt, und in eben dem Grade allmählig erkaltet und seine zartere Empfindlichkeit verliert, — wir gehen noch weiter, und behaupten, daß es sogar häufig verletzt und gedrückt wird, und nehmen keinen Anstand, der herrschenden Behandlung eine

Verkümmerung der Knaben-Jahre

schuld zu geben.

Wer weiß nicht, wie wohlthätig auf die spätere Entwicklung des Menschen, auf die ganze Stimmung und Färbung seines Gemüthes eine heitere Jugend einwirkt, und welche trübe, lange nachwirkende Spuren Härte und Verkümmerung darin zurücklassen?

Unter jener jugendlichen Heiterkeit verstehen wir aber darum keineswegs bloß behagliches Genießen ohne Ernst und Anstrengung. Vielmehr sucht die gesunde Knaben-Natur von selbst Thätigkeit und Arbeit, und sogar die Anstrengung wird ihr zur Lust, wenn sie am geeigneten Stoffe in naturgemäßer Entwicklung erscheint, und der Knabe nicht durch äußeren Zwang, sondern durch innern Reiz dazu aufgemuntert wird. Zwar wird man diese Behauptung sogleich durch den alten Satz entkräften wollen: daß die Wurzel der Wissenschaft

bitter, die Frucht aber süß sey. Dieß aber verneinen wir geradezu, und fragen, um im Bilde zu bleiben: will man denn etwa die Wurzel schon genießen, und dadurch die zarte Pflanze im Keime zernichten? Richtiger und wahrer heißt das Bild so: „Allerdings kostet das Pflanzen und Pflegen des Baumes der Wissenschaft manche Mühe und Schweiß; aber diese Mühe selbst ist dem Gärtner angenehm, und er bedarf nicht einmal der Aussicht auf die zu hoffenden Früchte, um sich zu stärken, denn schon das fröhliche Aufwachsen und Gedeihen des Bäumchens selbst macht ihm Freude und versüßt ihm die Beschwerlichkeiten."

Oder, wird man weiter einwenden: ist es nicht ferner eine vielfach bestätigte Wahrheit, daß Mühsale und Entbehrungen der Jugend, statt nachtheilig zu wirken, den Charakter vielmehr stärken, erheben und stählen, und daß, nach einer merkwürdigen Erfahrung, gerade manche der ausgezeichnetsten Männer durch eine harte Jugend sich zu ihrer nachherigen geistigen und sittlichen Größe durchgekämpft haben?

Allerdings ist dieß eine wichtige, und für den Erzieher sehr beherzigungswerthe Beobachtung; allein was von einzelnen, mit größerer Geistes- und Charakterkraft ausgerüsteten Menschen gilt, kann darum noch nicht zum allgemeinen Maaßstabe gemacht werden, vielmehr wird es immer als Regel gelten müssen, daß der Mensch zum Entbehren, Tragen und Dulden, — was ihm, wenn auch vielleicht die menschliche, so doch gewiß nie die göttliche Erziehung erläßt, — nur durch eine naturgemäße und gesunde Ausbildung des Geistes und Gemüthes vorbereitet werden kann und muß; — und man würde gewiß noch weit mehrere anführen können, bey welchen eine frühe Verkümmerung die geistige Kraft mehr oder weniger gebrochen, dem Charakter eine schiefe Richtung gegeben, und in das ganze nachfolgende Leben einen Mißton gebracht hat. Aber von

solchen Unglücklichen schweigt freilich die Geschichte, denn — sie kennt sie nicht.

Aber, wird man fragen, sollte sich's denn bey unserer Latein lernenden Jugend irgend um eine solche Verkümmerung ihrer Knaben-Jahre handeln können? — So auffallend freilich nur seltener, aber immer bedeutend genug, um ungünstig nachzuwirken. Denn, wenn die geistige Nahrung, die der Knabe von frühe an erhalten soll, noch keinen Reiz für ihn hat, und seinen Kräften nicht angemessen ist, wenn seine Sehnsucht nach einem geeigneteren anziehenderen Stoffe unbefriedigt bleibt, wenn jener Lehrstoff überdieß noch durch verkehrte Behandlung nachtheilig wirkt, wenn das fehlende innere Interesse und das Unvermögen des jugendlichen Geistes für die seine Kräfte übersteigende Aufgabe durch Strenge, oft sogar durch Härte, ersetzt werden muß, wenn dazu ein Uebermaaß von Unterrichts-Stunden und Aufgaben seiner körperlichen Entwicklung und seinen jugendlichen Spielen beinahe alle Zeit raubt, wenn dadurch der Körper leidet, und der kindlich-unbefangene Frohsinn beinahe mit Gewalt unterdrückt, und so dem Knaben die Schule, welche unter anderen Umständen ihn anziehen würde, zum Orte der Furcht und des Schreckens, der Lehrer zum Popanz wird, — sollte das keine Verkümmerung der schönsten Jahre unseres Lebens, der harmlosen Jugend-Zeit seyn?

Und wahrlich, es ist keine Uebertreibung; wenn wir gleich manche, durch Umstände und Persönlichkeit bedingte Ausnahmen gerne zugestehen. Man frage die Schüler, ja man frage die Männer, welche unsere Schulen durchlaufen haben; wie viele von ihnen werden nicht das Zeugniß ablegen, daß das Latein ihnen ein Gegenstand des Schreckens und der Verwünschung gewesen, daß ihnen namentlich ihre früheren Schul-Jahre meist nur unerfreuliche Erinnerungen bieten, und daß sie sich an die Lehrer derselben, wenn

vielleicht auch mit Dankbarkeit, in Folge späterer Anerkenntniß, doch gewiß selten mit Anhänglichkeit erinnern.

Freilich fällt es uns gewöhnlich nicht so grell auf. Der Knabe selbst weiß es kaum anders, er ergibt sich darein als in ein unvermeidliches Uebel, und sein jugendlich-leichter und froher Sinn bricht, des erlittenen Leides vergessend, in freyen Augenblicken doch immer wieder einigermaßen durch, wie die Sonne durch Regenwolken; — wir Alten aber dienen der allmächtigen Gewohnheit; wir haben es selbst nicht besser gehabt, und sind ja, meinen wir, doch tüchtige Männer dabey geworden; warum sollte es bey unsern Kindern anders werden? Und wie den Chinesen der verkrüppelte Fuß ihrer Frauen schön erscheint, so glauben denn auch wir, es müsse einmal so seyn, und es geschehe recht daran.

Dieß sind denn die Gesammt-Früchte unseres Elementar-Unterrichts, Früchte, denen vier und mehr der schönsten, empfänglichsten Jahre des jugendlichen Alters, mit all' der reichen Ausbeute für Ausbildung des Geistes und Gemüthes, und Erwerbung von Kenntnissen, welche während dieser Zeit erreicht werden könnte, zum Opfer gebracht werden. Man erschrickt vor dieser Zusammenstellung.

Aber gewöhnlich sehen wir sie freilich nicht, denn unser Auge ist stumpf geworden, wir wollen sie nicht sehen, denn unsere Eitelkeit glaubt sich bereits im Besitze des Vortrefflichen, und mag sich aus dieser angenehmen Selbsttäuschung nicht herausreißen lassen; ja wir wagen es oft nicht zu sehen, denn wir stoßen gegen verjährte Vorurtheile, gegen den in seinem ruhigen Besitze dadurch gestörten Schlendrian an, oder wir fürchten auch die Stimme tüchtiger Männer, welche, aus welchem Grunde es auch sey, Anhänger des bisherigen

Systems, der schwachen Sache ihre eigene Stärke leihen.

Allein dennoch werden mehr und mehr Stimmen laut, und der Geist der Zeit, der in Wissenschaft und Kunst und öffentlichem Leben so mächtig vorwärts schreitenden Zeit verlangt dringend etwas Besseres.

Allerdings, müssen wir zugestehen, ist es nicht bloß der Lehrstoff und die Methode, welche jene Resultate hervorbringen, sondern zum Theil auch die Untüchtigkeit, die Eitelkeit, oder auch die Inhumanität mancher Lehrer; es ist wiederum nicht bloß diese Behandlung während der Elementar-Jahre, sondern auch das Fortdauern mancher dieser Mängel und Mißgriffe in den spätern Schul-Jahren, — auf was wir weiter unten zu sprechen kommen werden; — allein, wie der erste Eindruck überall der bedeutendere und bleibendere ist, so wirkt auch der Eindruck jener Verfahrungsweise während des Elementar-Unterrichts nothwendig am verderblichsten, und ist oft nimmer zu ersetzen.

Wir haben nun noch übrig, unsere zweyte Behauptung zu beweisen:

**Die wesentlichen Zwecke des Lateinlernens können auch erst vom Schlusse des elementarischen Alters an nicht nur eben so gut, sondern wohl noch sicherer und erfolgreicher erreicht werden.**

---

## Welches sind diese Zwecke?

Der Zweck des Lateinlernens in unsern gelehrten Schulen ist, um dieß hier noch einmal auszusprechen, wie bey allem Jugend-Unterrichte, ein doppelter, ein formeller und ein materieller. Vermöge des ersteren soll der Unterricht in der la-

teinischen Sprache als Sprach-Unterricht überhaupt die Geisteskräfte des Schülers in Anspruch nehmen, bilden und üben, eine Bestimmung, zu welcher er um so geeigneter ist, weil er an einer Sprache gegeben wird, welche dem jüngeren Schüler durch die Regelmäßigkeit und Bestimmtheit ihrer Formen und Verbindungs-Gesetze sich empfielt, auf den reiferen aber, als der Ausdruck des ernsten, männlichen Römer-Geistes, durch Einfachheit, Kraft und Würde der Darstellung bildend und kräftigend einwirkt, und dabey im Allgemeinen noch den Vortheil gewährt, daß er, als Unterricht in einer fremden Sprache, die Aufmerksamkeit und Kraft des dazu erstarkten Schülers gehörig anstrengt, und für die so fruchtbare Vergleichung derselben mit der Muttersprache eine willkommene Gelegenheit darbietet.

In materieller Beziehung soll er Bekanntschaft und Fertigkeit in der Sprache selbst erzeugen, und dadurch den Zugang zu dem Studium der römischen Classiker eröffnen, welche durch ihre vollendete Form eben so gut als durch die Wahrheit der Anschauungen und Empfindungen, durch die Einfachheit und Klarheit der Gedanken, und die Großartigkeit der in ihnen ausgesprochenen Gesinnungen und Handlungen auf den Geist und Charakter der dafür so empfänglichen Jugend so wohlthätig einzuwirken im Stande sind. Diese Bekanntschaft soll aber zweytens auch das Mittel zum gelehrten Verkehre, auf was wir später noch einmal zu sprechen kommen werden, den Schlüssel zu einer ausgebreiteten Terminologie in allen Fächern des Wissens, so wie endlich die Grundlage der romanischen, also der wichtigsten neueren, Sprachen geben.

Sollen nun diese Zwecke einigermaßen vollständig erreicht werden, so muß freylich ein ziemlicher Grad von Sicherheit und Fertigkeit gewonnen werden, und die Aufgabe ist keineswegs unbedeutend. Allein ver-

gessen wir nicht, daß vom Anfange des eilften Jahres bis ins achtzehnte uns für unsern Zweck noch volle acht Jahre übrig bleiben. Von diesen acht Jahren, behaupten wir, bedarf der Schüler nicht mehr als die Hälfte, um diejenige grammatische Kenntniß sowohl als die Fertigkeit in der Sprache zu erlangen, mit welcher er in der zweiten Hälfte, also, wie bisher, ungefähr mit dem 14. oder 15. Jahre, zu einer fruchtbaren Lektüre der Classiker selbst geführt werden kann. Dasselbe Ziel also, das bisher in 7—8 Jahren (vom 6ten oder 7ten bis ins 14te) erreicht worden ist, soll nun in vier Jahren erreicht werden.

Es wird dabey vorzüglich auf zwey Punkte ankommen:

1) auf die Bedingungen, welche durch den vorausgehenden Unterricht nun für die Erlernung der lateinischen Sprache gegeben sind, und

2) auf die Methode, nach welcher dieser Unterricht nun behandelt werden soll.

## Welche Bedingungen sind jetzt durch den Elementar-Unterricht gegeben?

Denken wir uns denn einen, nach den bisher ausgesprochenen Grundsätzen vom 6ten bis ins 10te Jahr unterrichteten Knaben, und fassen wir das, was wir von dem Elementar-Unterricht gefordert haben, noch einmal zusammen, um zu beurtheilen, welche Eigenschaften er für den weitern, und also namentlich für den nun beginnenden Unterricht in der fremden Sprache, mitbringen wird? *)

---

*) Anm. Wir müssen dabey freilich zum Theil auf die erst nachfolgende nähere Ausführung der übrigen Unterrichts-Gegenstände, so weit sie in das elementarische Alter fallen: der Muttersprache, der Naturkunde, Geschichte und Geographie, der Mathematik und des Zeichnens, verweisen, und bitten deswegen den Leser, später, wenn er diese Abschnitte gelesen haben wird, noch einmal auf das hier Ausgeführte zurückzugehen.

Sein Anschauungs-Vermögen ist geübt, eben damit hat er gelernt, jeden gegebenen Stoff zu beobachten und sich anzueignen, und ist zu selbstthätiger Aufmerksamkeit gewöhnt. Sein Denkvermögen hat sich auf die naturgemäßeste Weise entwickelt, und Ordnung und Klarheit gewonnen; er ist sich dessen, was er sich angeeignet hat, mit Sicherheit bewußt, denn einen großen Theil seiner Vorstellungen hat er aus eigener Anschauung, seine meisten Begriffe, die sonst so oft nur Worte sind, hat er sich selbst gebildet, und seine Urtheilskraft ist an vielfachem zweckmäßigem Stoffe fruchtbar geübt worden. Auch sein Gedächtniß ist keineswegs brach gelegen, und hat einen ansehnlichen Vorrath, nicht bloß von Worten, sondern von Sachen zu jedem künftigen Bedarfe in sich aufgenommen. Sein Sprach-Vermögen ist bereits weit mehr als sonst ausgebildet; er ist gewöhnt, seine Vorstellungen durch Worte festzuhalten, und sie auszusprechen; er hat durch die bisherigen Uebungen schon eine gewisse, und zwar mit Bewußtseyn der Gründe verbundene Fertigkeit in der Bildung und Verbindung der Sätze, welche ihm bey'm Uebersetzen aus der fremden Sprache und in sie die besten Dienste thun muß. Er hat, was eben so hoch, wo nicht höher anzuschlagen ist, Freude am Lernen und an eigener freier Thätigkeit gewonnen, denn der bisherige Lehrstoff ist ihm durch die Natur selbst nahe gelegt und anziehend, seine Kräfte sind dabey nach dem Gange ihrer naturgemäßen Entwicklung in Anspruch genommen, und seine Geistesthätigkeit ist eine verständige, und trägt Früchte. Er ist deswegen auch an regelmäßige Anstrengung gewöhnt, und weiß nichts von dem leichten zerstreuenden Spiele, welches man allem nicht humanistischen Unterrichte bisher so gerne zur Last gelegt hat; umgekehrt vielmehr hat er Vertrauen in seine Kräfte gewonnen, da er sie zu gebrauchen versteht, und durch die bisherigen Fortschritte ermuthigt ist.

Zu diesem vielfachen formalen Gewinn kommt noch der, mit dem ersteren freylich nahe zusammenfallende, materiale: daß er nicht nur die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens nun in seiner Gewalt hat, sondern auch daß er durch den Unterricht in der Mutter-Sprache in dem Gebiete der Sprachlehre überhaupt schon ziemlich einheimisch geworden ist, alle die Vorbegriffe, welche dem unmündigen und ungeübten Neulinge sonst nur leere Worte ohne Bedeutung sind, durch Erfahrung sich angeeignet hat, und in den sämmtlichen Formen und Regeln der Grammatik überhaupt schon einigermaßen bewandert ist, so daß er also die nothwendige Unterlage bereits hat, um das Unbekannte mit Sicherheit an das Bekannte anzuschließen.

Ferner ist er jetzt in einem Alter, in welchem die bisher vorherrschende Sinnlichkeit bereits einigermaßen zurück-, die Thätigkeit des Verstandes aber vorgetreten, und durch die vorausgegangene zweckmäßige Entwicklung bereits verhältnißmäßig ziemlich gereift ist. Es tritt nun also die Zeit ein, in welcher der Unterricht in einer fremden Sprache erst bildend wirken kann; auch wird bis nach Erlernung der Formenlehre (denn jetzt kann der Gang einer Grammatik genommen werden) überdieß noch die Reife eines weiteren Jahres dazu gewonnen.

Endlich, setzen wir noch hinzu, bildet gerade das Beginnen dieses neuen Unterrichts-Gegenstandes für den Schüler nun eine ganz neue Stufe, und gibt somit seiner bisher so rege gebliebenen Wißbegierde, so wie seinem jugendlichen Ehrgeize einen ganz eigenthümlichen Reiz. Bey dem jetzt zu befolgenden Gange hat er die, unsere Schüler bisher entmuthigenden Hindernisse, jenes langsame, fast unmerkliche Vorwärtsschreiten nicht mehr zu befürchten; vielmehr sieht er jetzt einem frischen Regen und Streben der Kräfte, und einer Belohnung seiner Arbeit durch raschere Fortschritte,

besonders durch baldiges Lesen zusammenhängender Lese-Stücke entgegen; und so wird denn das Latein nicht bloß in den ersten Wochen oder Monaten einigen Reiz für ihn haben (denn so lange hatte es ihn bisher auch für unsere Knäblein), sondern es wird bey jenem rascheren Gange immer an Interesse für ihn gewinnen, und jene Verwünschungen desselben, als einer Plage und Pein der Jugend, werden, gewiß wenigstens großentheils, zugleich damit aufhören.

### Erfahrungs-Beweis.

Erfahrungs-Beweise für die Richtigkeit dieser Methode können wir im strengeren Sinne freilich noch keine eigenen aufstellen, wiewohl wir nicht zweifeln, daß hie und da schon nach ähnlichen Grundsätzen ähnliche Versuche gemacht worden seyn mögen. Dagegen aber können wir uns auf andere Erfahrungen berufen, welche vielleicht um so beweisender sind, je weniger sie sich aus den hier aufgestellten günstigen Vordersätzen entwickelt haben.

Gewiß die meisten Lehrer sind schon ein oder das andere Mal in den Fall gekommen, daß ihnen Knaben, welche sich aus irgend einem Grunde verspätet hatten, erst im 10. 11. oder auch 12. Jahre übergeben worden sind, mit denen das Latein ganz von vorne angefangen werden mußte. Besonders kommt dieß hie und da auf Land-Schulen vor, in welchen solche Spätlinge entweder manchmal von Beamten und Geistlichen auf Dörfern, oder aus den deutschen Schulen erscheinen, aus welchen sie die Eitelkeit der Väter, im Vertrauen auf wirkliches oder scheinbares Talent, in die lateinische Schule, als die Vorhalle aller Ehren und Würden, überweist. Bey solchen Knaben bedarf es nun meist nur einiger Jahre, bis sie ihre Alters-Genossen, welche schon 3—4 Jahre lateinischen Unterrichts voraushaben, einholen. Zwar entgegnet man, daß solche Knaben sich

gewöhnlich durch Talent merklich auszeichnen: und somit nichts beweisen. Allein da sich diese talentvolleren bald ebenfalls denjenigen unter ihren neuen Mitschülern gleichstellen, welche ihnen an geistigen Kräften gleich sind, so führen sie ja eben damit wenigstens dafür den Beweis, daß das von jenen in längerer Zeit erreichte Ziel auch in kürzerer Zeit erreicht werden kann. Uebrigens gilt es auch nicht bloß von talentvollen Knaben, sondern auch von solchen, welche nicht mehr als gewöhnliche Kräfte besitzen. Auch dafür ließen sich ebenfalls manche Beyspiele anführen, die der Verfasser aus seiner eigenen Erfahrung mit einigen weiteren vermehren könnte. Er kann überhaupt mit etwas größerer Zuversicht davon sprechen, da er die nehmliche Erfahrung an sich selbst gemacht hat. Er trat nehmlich mit dem Schlusse des 12ten Jahres aus einer, nicht nur höchst unmethodischen, sondern überdieß einigemal ganz unterbrochenen, und gewissermaßen dem Zufalle überlassenen Vorbereitung in das Gymnasium in Stuttgart (in das Haus und den Unterricht des von ihm hochverehrten jetzigen Rektors der Realanstalt Wekherlin) ein, und ungeachtet er im Lateinischen nicht einmal die Elemente gehörig kannte, das Griechische und das Hebräische aber erst beginnen mußte, hatte er dennoch nach Verfluß eines halben Jahres seine Mitschüler von gleichem Alter bereits soweit eingeholt, daß er das für dieses Alter bestimmte Landexamen in aller Ordnung bestehen konnte.

Aehnliche Erfahrungen lassen sich häufig bey der ganz analogen Erlernung der griechischen Sprache machen, indem es nicht selten geschieht, daß Schüler sich aus irgend einem Grunde erst ein und zwey Jahre später als ihre Altersklasse für das Griechische entschließen, und diese doch meist im Zeitraume von kaum einem Jahre völlig eingeholt haben.

Auf die nicht seltene Erfahrung, daß bereits Erwachsene das Lateinische aus innerem Drange, als

Mittel zu höherer Bildung oder religiösen Zwecken, noch angefangen, und in kurzer Zeit überraschende Fortschritte darin gemacht haben, wollen wir uns weniger berufen. Denn da in diesen Fällen eben höhere Beweggründe, und ein erstarkter, durch sein Ziel begeisterter Wille an die Stelle der gewöhnlichen Bedingungen treten, so möchten sie hier weniger beweisen, wiewohl sie immerhin auch ihren Beytrag geben. Dagegen können wir als Beleg zu unserer vorigen Behauptung auch das Zeugniß Raumers anführen, welcher in der oben erwähnten Schrift („über den Unterricht in der Naturkunde") sagt: „so weit meine Erfahrung reicht, leisten die Kinder bis zum 11. oder 12ten Jahre im Latein in der Regel so wenig, daß sie, bey einigem Fleiße im 11ten oder 12ten Jahre binnen drey Monaten das erlernen können, was sie sich vom 8 — 11ten Jahre binnen drey Jahren kümmerlich mit großem Zeit-Aufwand zu eigen gemacht haben. Ich habe gesehen, wie Knaben, die später das Latein anfiengen, in kurzer Zeit andere von gleichem Talent einholten, welche weit früher mit Eifer begonnen."

Zweyer auffallenden Beyspiele müssen wir noch erwähnen, welche, wenn sie außer Zweifel gesetzt werden können, entschieden für uns sprechen würden. Die allgemeine Schul-Zeitung erzählt vom Jahre 1827 schon zum zweytenmal von Paris aus: „Hr. Vernier gab neulich eine öffentliche Probe seines Unterrichts, um die Nutzbarkeit seiner Methode im Unterrichte der Sprachen zu erweisen. Nach vier Monaten der Uebung unter seiner Leitung (in täglich einer Stunde) konnten fünf junge Leute von zwölf Jahren, die vorher das Latein noch nicht angefangen hatten, den Phädrus, Curtius und Virgil interpretiren. Die Prüfung hat die Erwartungen aller Theilnehmer übertroffen." Bewährt sich diese auffallende Thatsache auch

nur zur Hälfte, so ist die dabey angewendete Methode in so hohem Grade beachtungswerth, daß sie der Aufmerksamkeit, welche sich in neuester Zeit in Frankreich gerade auf diesen Unterrichts-Gegenstand hingewendet hat, gewiß nicht entgeht, und daß alsdann auch das ganze gelehrte Publikum nähere Belehrung darüber erwarten darf.

Einen ganz ähnlichen, eben so merkwürdigen Versuch erzählt dieselbe Zeitschrift (Octob. 1827.) aus London, von der seit einigen Jahren dort großes Aufsehen erregenden Hamilton'schen Sprach-Methode, welcher überdieß, nach den näheren Umständen des Berichtes, ziemlich beglaubigt zu seyn scheint. „Eine Gesellschaft höheren Standes vertraute dem Hrn. Hamilton, als Versuch, 10 Waisenknaben in einem Alter von 11 — 13 Jahren an, die vorher keinen andern Unterricht genossen hatten, als was in der Elementar-Schule der Waisen-Anstalt gelehrt worden war. Mit diesen begann er im May 1825 seinen Probe-Unterricht, und brachte sie in Zeit von einem Vierteljahre so weit, daß sie mit Leichtigkeit einen lateinischen oder französischen Schriftsteller, dessen Inhalt ihre Fassungskraft nicht überstieg, richtig analysiren und fertig übersetzen konnten. Ein sehr ehrenwerther Lord, der sehr lebhaften Antheil an Allem zu nehmen pflegt, was die Jugendbildung angeht, äußerte nach Beiwohnung der Prüfung seine Verwunderung über die Fertigkeit dieser Knaben in richtiger Aussprache und Betonung, über die Sicherheit und Gewandtheit im Uebersetzen, freute sich aber ganz besonders über das freie Wesen der Knaben, das gänzlich aus dem Vertrauen in ihre Kraft hervorzugehen schien."

Wenn wir nun aber, da wir die beiden letzten Thatsachen doch einstweilen dahin gestellt seyn lassen müssen, auch nur auf die oben erwähnten jedem Schul-Manne wohlbekannten Fälle zurückgehen, welches sind

die Bedingungen, aus denen sich dort die schnellen Fortschritte im Lateinischen ergeben? Es ist nicht die Vorzüglichkeit der Vorbildung, denn gerade diese ist oft höchst mangelhaft, wenigstens mittelmäßig. Es ist nicht die besonders berechnete Zweckmäßigkeit der nachher bey'm Lateinischen angewendeten Methode; denn gewöhnlich werden solche Schüler bloß ans Schlepptau genommen, mit den vorgerückteren ohne besondere Rücksicht rasch fortgezogen, und das, was die andern innerhalb mehrerer Jahre erlernt haben, muß für sie, ohne bestimmten Plan, wie es gerade die Umstände erfordern, in einen weit kürzeren Zeitraum zusammengedrängt werden.

Was bleibt uns also übrig, woraus wir uns dieses Resultat erklären könnten, als die größere geistige Reife, welche ihnen, wenn auch nicht gerade der vorherige Unterricht, so doch die Jahre und das Leben gegeben haben? Und so hätten wir denn für unsere obige Behauptung: daß nicht das elementarische Alter, sondern erst die auf dasselbe folgenden Jahre des sich mehr entwickelnden Verstandes die für den Unterricht in einer grammatisch zu erlernenden fremden Sprache günstigste Zeit sey, auch einen Erfahrungs-Beweis. Ein einsichtsvoller und angesehener Mann, dessen Urtheil hierüber nicht gleichgültig ist, gestand, während er die bisherige bestehende Einrichtung in Schutz nahm, dem Verfasser unlängst dennoch, als Erfahrungs-Satz zu: „daß allerdings auch die Schüler unserer bisherigen Lehrweise erst mit einiger Reife der Jahre, im 12—14. Jahre, zu einer gewissen Klarheit des Bewußtseyns kommen, oder daß ihnen, nach dem gewöhnlichen Ausdrucke, ein Licht aufgehe, von wo aus denn freilich der Sprach-Unterricht erst recht fruchtbar wirken könne.“

Man wird uns dagegen vielleicht andere Knaben anführen, welche wirklich in einem früheren Alter schon überraschende Fortschritte machen, und z. B. schon im

10. Jahre nicht nur dieselben Kenntnisse, sondern auch dieselbe geistige Reife besitzen, wie 12= und 14jährige Knaben. Auch der Verfasser hat schon solche kennen gelernt; allein abgesehen davon, daß es doch nur seltenere Ausnahmen sind, so tritt dann gewöhnlich die Nothwendigkeit ein, solche frühreife Pflanzen, wenn sie nicht anders zu ihrem sonstigen Nachtheile zu sehr über die Sphäre ihres Alters hinaus gerückt werden sollen, irgend einmal so lange gewissermaßen stehen zu lassen, bis der natürliche Entwicklungs=Gang wieder auf eine weitere Stufe vorzuschreiten erlaubt; und in dieser Zeit werden sie dann gewöhnlich von andern, welche die Entwicklungs=Stufen im gewöhnlichen Gange durchlaufen haben, doch wieder eingeholt.

Wenn wir demnach oben als Erfahrungs=Satz gefunden haben, daß Knaben von verschiedenem Talente, welche das Latein erst später und zwar ohne günstige Vorbereitung, so wie ohne eine auf sie besonders berechnete Methode des lateinischen Unterrichts selbst, angefangen, dennoch dasselbe geleistet haben, was andere bey weit früherem Beginnen, so liegt der Schluß doch gewiß sehr nahe, daß das Resultat noch günstiger ausfallen müßte, wenn sowohl der vorhergehende Elementar=Unterricht, als der dann beginnende lateinische mit sorgfältiger Berechnung gegeben würde. Und dieser neue Lehrgang würde sich, was wir schon einmal ausgesprochen haben, und hier wiederholen, nicht bloß bey den Talentvolleren, denn diese brechen sich auch unter ungünstigen Umständen am Ende selbst die Bahn, sondern am vortheilhaftesten gerade bey K n a b e n von m i t t l e r e m und s c h w ä c h e r e m T a l e n t e bewähren, welche eine zweckmäßigere Unterstützung durch die Methode gerade am meisten bedürfen.

Wir glauben das Bisherige nicht besser schließen zu können, als wenn wir die Ansicht eines unserer edelsten und geistvollsten Humanisten, der früher selbst

Lehrer, und später, neben seinen andern Aemtern und Würden, zugleich auch Ephorus eines Gymnasiums war, des unsterblichen Herder, hier anführen, dessen Urtheil über das Verhältniß der lateinischen Sprache zum Jugend-Unterrichte, so unerwartet es auch klingen mag, gewiß nicht ohne Gewicht ist. Wir finden sie in dem merkwürdigen, schon 1769 geschriebenen „Ideale einer Schule", wie er sie in seinem Riga auszuführen gedachte, und das, so wie seine Schul-Reden, viel zu bald vergessen worden sind. Dort sagt er über das Latein folgendes:

„Es wird immer einen ewigen Streit geben, zwischen lateinischen und Real-Schulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Man muß also fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein, die wenigsten haben sie nöthig: die meisten lernen sie, um sie zu vergessen."

„Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen: schön! Sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? die Frage wird stupid. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Deklinationen, Conjugationen und Syntax philosophisch übersehen? Er sieht nichts als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. — — Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hiezu ist keine andere in der Welt, als unsere Mutter-Sprache."

Wenn wir nun, ehe wir auf die Methode des jetzt beginnenden lateinischen Unterrichts selbst übergehen, noch einmal auf das Bisherige zurückblicken, und darin die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit unserer Behauptung dargethan finden: daß der Zweck des Lateinlernens auch bey späterem Anfange gehörig erreicht werden könne,

und daß er durch die dabey Statt findenden günstigeren Vorbedingungen noch mit größerem Gewinne, als bisher, erreicht werden werde, so haben wir zum Schlusse gerade in der letzteren Beziehung nur noch auf den allgemeinen Grundsatz aufmerksam zu machen: daß, was in kürzerer Zeit gleich gut erlernt wird, offenbar einen größeren Aufwand von selbstthätiger Kraft, von unmittelbarer Geistesthätigkeit verlangt, zu lebendigerem Selbstbewußtseyn und Aneignen führt, und eben damit mit größerem formalem Gewinne verbunden ist, als was durch allzulanges, die Geistesthätigkeit nicht mehr gehörig spannendes Verweilen, leicht zum Hinbrüten und Schlummern der Geisteskräfte verleitet, und daß somit ein späteres Anfangen des Lateinischen auch von dieser Seite gerechtfertiget wird.

## Der lateinische Unterricht auf seiner ersten Stufe (vom 10 — 14. Jahre).

Wir haben nun noch übrig, die Methode zu bezeichnen, welche wir für den jetzt (im 10. oder 11. Jahre) an den bisher ausgeführten Elementar-Unterricht sich anschließenden Unterricht in der lateinischen Sprache vorzuschlagen haben.

Dieser wird anfangs zwey, bisher durchaus nicht gehörig oder vielmehr meist absichtlich gar nicht getrennte Haupt-Richtungen verfolgen müssen: die Aneignung des Sprach-Stoffes, und die Erlernung der Sprach-Form oder der Grammatik.

### a. Erwerbung des Sprach-Stoffes.

Die zweite Bedingung lag bisher, zumal bey dem vorherrschenden formellen Zwecke, bekanntlich dem lateinischen Sprach-Unterrichte vorzugsweise zu Grunde.

Die erste, meinte man, ergebe sich dann bey den zur Förderung des grammatischen Zweckes angestellten Uebersetzungs-Uebungen von selbst; ja die zu erlangende Sprachfertigkeit dürfe nicht anders gewünscht, oder auch nur gestattet werden als mit sicherem Bewußtseyn der Sprach-Gesetze verbunden, und deswegen aus ihrer Erlernung unmittelbar hervorgegangen.

Dagegen behaupten wir, daß eine solche Fertigkeit, wie sie denn doch gefordert werden muß, nicht anders möglich ist, als wenn das Bewußtseyn der Sprach-Gesetze zurücktritt, und in eine Art Instinkt übergeht; daß umgekehrt aber jenes immer wache Bewußtseyn der Regeln, welches durch unsere bisherige Methode bezweckt wird, jede eigentliche Fertigkeit hemmt. Wir verlangen deswegen aus methodischen Gründen, daß beide Zwecke getrennt, und für die bloße Sprachfertigkeit, welche übrigens mit dem grammatischen Unterricht dennoch immer in einer unwillkürlichen Wechselwirkung stehen wird, eigene Uebungen angestellt werden. Diese Fertigkeit ist übrigens nicht bloß um der später eintretenden und durch sie gewissermaßen bedingten Lektüre der Classiker willen nothwendig, sondern auch zur Unterstützung des grammatischen Unterrichts selbst, weswegen wir sie denn auch bis auf einen gewissen Grad vor ihm vorausgehen lassen. Wir gehen in der letzteren Beziehung von der bekannten Erfahrung aus, daß, wer sich über irgend einen Gegenstand wissenschaftliche Kenntnisse verschaffen will, durch eine bereits vorhandene reale Unterlage bedeutend gefördert wird. Am auffallendsten ist dieß an dem ohnedieß geistigeren Stoffe der Sprache, welcher ja eigentlich nicht einmal zur Anschauung gebracht werden kann.

So lange der Lehrling nicht schon einigermaßen über den Stoff gebieten kann, so lange bleibt ihm die Form ohne Bedeutung und Halt, er fühlt sich in dem

Gegenstand fremd, und in der Anwendung seiner Formen und Gesetze überall beengt und gehemmt. Wenn es ja schon dem gereiften, an abstraktes Denken gewöhnten Manne viel leichter wird, die Theorie irgend eines Wissens-Zweiges sich anzueignen, mit dessen Stoffe er zuvor schon praktisch bekannt ist, wie viel mehr muß es bey dem Knaben der Fall seyn, der überdieß gerade an diesem Unterricht erst die Fähigkeit zu abstrahiren lernen, sein Denkvermögen erst ausbilden soll. Die tägliche Erfahrung bestätigt dieß jedem Lehrer, wenn er das unfruchtbare Abmühen mancher Schüler bey Uebersetzungen beobachtet, bey welchen ihnen Materie und Form gleich unbekannt, wenigstens ungeläufig sind, und bey welchen sie also beinahe jedes Wort nachschlagen, für jede Verbindung die Regel erst hervorsuchen müssen, statt daß ihnen beide, wenigstens das erstere, freiwillig und gleichsam von selbst entgegen kämen. So wird denn das Ganze wohl ein mit mühsamem Fleiße zusammengesetztes Mosaik-Stück, eine freie fruchtbare Arbeit aber kann man es gewiß nicht nennen.

Unbedenklicher wird man uns zugestehen, daß die frühzeitige Erwerbung dieser Sprach-Fertigkeit auch für die künftige Lektüre der Classiker nothwendig ist, welche ja, wenn gleich selbst wieder nur Mittel für einen höheren Zweck, doch ein Hauptziel unserer gelehrten Schulbildung ausmacht. Wenn der Jüngling nicht schon früher so weit gekommen ist, daß er mit einer gewissen Leichtigkeit und Sicherheit in der Sprache sich bewegt, so wird auch jene Lektüre denselben mühseligen Charakter tragen, und der Genuß ihrer Frucht dem Leser leicht durch die gehäuften Schwierigkeiten, die er zu bekämpfen hat, verkümmert werden.

Darum also muß gleich von Anfang an für die Erwerbung dieser Fertigkeit bestimmte Sorge getragen, und dafür vielfache bloße Sprachübungen, abgese-

hen von allen grammatischen Regeln, angestellt werden, damit der Schüler einen ihm mit Sicherheit zu Gebot stehenden Vorrath von Wörtern erhalte, und sein Ohr sich an den Ton der lateinischen Rede, und die Wendungen und Fügungen der lateinischen Darstellungsweise gewöhne. So wird ihm dann der Stoff bald einigermaßen bekannt und geläufig, und die weitere Aufgabe wesentlich erleichtert werden, vermöge welcher ihm nun durch den sich jetzt anschließenden grammatischen Unterricht erst die Formen und Verbindungs-Gesetze desselben zum Bewußtseyn gebracht werden, und er lernen soll, sich über das bisher unbewußt Geleistete jetzt auch Rechenschaft zu geben.

Auch Herder, in der oben erwähnten Schrift, geht im Ganzen von derselben Forderung aus: „die erste lateinische Klasse (welche er nicht nur lange nach der Mutter-Sprache, sondern auch erst nach der französischen anfangen läßt,) fange, zwar nicht mit Sprechen, aber mit lebendigem Lesen an. Nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie einer neuen, der ersten antiken Sprache recht einzupflanzen, und also wahre Lateiner zu bilden. — Hier wird nichts geplaudert von Seiten der Schüler, aber viel wird gelesen.“

Die Idee im Allgemeinen ist übrigens bekanntlich in der Geschichte des gelehrten Schulwesens keineswegs gerade neu; das Bedürfniß hat sich immer ausgesprochen, und sogar bis zu Maupertuis seltsamem Vorschlage zur Gründung einer lateinischen Stadt geführt. Unrichtige, wenigstens einseitige Grundsätze über Methode haben sie aber, besonders in neuerer Zeit, ganz in den Hintergrund gedrängt. Es wird deswegen auch bey unserer gewöhnlichen Behandlungsweise gerade umgekehrt mit der grammatischen Erlernung der Sprache begonnen, und durch sie überall die entscheidende Richtung gegeben, auf sie alle die verschieden angestellten

Uebungen bezogen. Zwar müssen die Schüler von frühe an eine Menge von Uebersetzungen schreiben; allein diese haben gerade die entgegengesetzte Absicht und Wirkung: den Schüler zu bewußter, besonnener Anwendung der erlernten Wörter, Formen und Regeln zu veranlassen; und schnelles Arbeiten ist, als zur Flüchtigkeit führend, meist verpönt. Sie sind deswegen vorzugsweise eine Uebung der Aufmerksamkeit, der Denk= und Urtheils=Kraft, nicht aber Sprachübungen, welche Fertigkeit hervorbringen sollen und können. Auch werden sie eben nach jenem Maaßstabe gemessen; und so kommt es dann, daß die Schüler, um diesen Anforderungen zu genügen, gerade langsam arbeiten müssen, und dadurch dieses langsame Arbeiten auch lernen. Das einzige bisherige Förderungsmittel für jenen Zweck sind die sogenannten Exceptionen oder Extemperaneen, welche ehemals häufig angewendet, und nachdem sie durch mißverstandene Ansicht eine Zeitlang verdrängt waren, seit einiger Zeit wieder zu Ehren gekommen sind. Diese sind allerdings eine recht gute Uebung, die ihren eigenthümlichen Werth hat; jedoch allein nicht, in jedem Falle nicht für diesen Zweck hinreichend, schon weil das Schreiben die Beweglichkeit einigermaßen hemmt.

Mit den bisher geschilderten, allerdings bloß mechanischen Uebungen der Sprachfertigkeit machen wir also den Anfang. In der oben erwähnten Hamilton'schen Sprach-Methode, wie sie Professor Röder von Chur in den angeführten Blättern der Schulzeitung schildert, ist eben von diesem Grundsatze ausgegangen, und ein auf so richtige und einfache Gesetze begründetes Verfahren dabey angewendet, daß wir, um nicht weitläufig zu seyn, unsere Leser auf diesen Aufsatz verweisen, indem wir voraussetzen, daß wenn nur einmal der Grundsatz anerkannt ist, die Sache selbst doch noch weiter untersucht und ausgeführt werden muß.

Hamilton fängt, wir wollen das Verfahren wenigstens in seinen Grundzügen bezeichnen, ohne weiteres mit Uebersetzung eines dafür berechneten leichten Lesestückes an: und zwar mündlich, damit Auge und Ohr des Schülers zugleich auffasse, und eine gewisse Lebendigkeit entstehe, mit bestimmtem Vorsprechen des Lehrers und genauem Nachsprechen jedes einzelnen Schülers und wörtlicher Uebersetzung, damit der Schüler das Gegebene mit Bestimmtheit und Präcision sich aneigne, mit Berechnung auf öfteres Vorkommen derselben Worte, Wendungen und Bedeutungen, und eben so mit oft angestellter strenger Wiederholung, damit der Schüler über seinen Vorrath völlig Meister werde. Und so wie diese Uebungen anfangs mit Lesestücken vorgenommen werden, eben so werden sie bald darauf, neben diesen, auch an Uebersetzungen aus der Muttersprache in die fremde behandelt.

Diese reine praktische Vorübung soll jedoch eben nur als Vorarbeit zunächst für den grammatischen Unterricht dienen, diesem nur eine nothwendige Unterlage geben, und wird also in demselben Grade allmählig zurücktreten, und dem wissenschaftlichen Unterrichte Platz machen, in welchem jener Zweck erreicht und damit zugleich der Lektüre vorgearbeitet wird. Darum wird man uns auch nicht den Vorwurf der Inconsequenz machen wollen, wenn wir, während wir oben so sehr gegen den in unserem lateinischen Elementar-Unterricht herrschenden Mechanismus geeifert haben, jetzt selbst einen durchaus mechanischen Anfang dieses Unterrichtes verlangen. Bey unserer gewöhnlichen Methode soll die Behandlung eigentlich eine grammatische, also wissenschaftliche seyn, welche durch Unverstand und Mißbrauch in einen dem Zwecke geradezu widersprechenden Mechanismus übergeht; hier sollen absichtlich mechanische

Vorübungen dem wissenschaftlichen Unterricht nur den Stoff geben.

Warum wir übrigens nicht lieber förmliche Sprech-Uebungen vorschlagen, auf die ehemals so großes Gewicht gelegt, über deren Verschwinden in den Schulen, bey öffentlichen gelehrten Verhandlungen, Prüfungen, Disputationen u. s. w. so vielfache Klage von Philologen geführt wird, dafür haben wir den gewiß triftigen Grund anzuführen, daß wir nur in der Sprache reden, in welcher wir denken, und daß sich mit diesem allgemeinen Grunde noch der besondere Umstand verbindet, daß bey der so außerordentlichen Verschiedenheit der antiken Cultur von der unsrigen, der so ganz andern Ideen-Welt der Alten, und ihrer ganzen Art zu denken und sich auszudrücken, sich dem Lateinsprechen noch weitere, beinahe unübersteigliche Hindernisse in den Weg stellen, und daß deswegen, wenn es denn doch geschehen soll, nichts entsteht, als anfangs ein verlegenes Schweigen und Stottern, und endlich, wenn je eine Fertigkeit erlangt werden soll, meist nur ein schreckliches Husarenlatein, d. h. das trivialste Deutsch in lateinischen Worten, und überdieß endlich ein Umhertreiben in den gedankenleersten, gewöhnlichsten Formeln und Gemeinplätzen, über deren Leerheit man sich mit dem selbstgefälligen Bewußtseyn: man spreche ja doch Latein, tröstet, und am Ende täuscht. Mag nur ein Jeder, der z. B. das Französisch-sprechen einübt, was denn doch eine moderne und lebende Sprache ist, sich unbefangen darüber prüfen, und er wird sich so ziemlich das Nehmliche gestehen müssen.

Neben diesen praktischen Uebungen mag nun übrigens sogleich auch wenigstens die Erlernung der Formenlehre begonnen werden. Diese wird schon von jenen Uebungen bedeutend unterstützt werden, in jedem Falle aber jetzt, auch bey beschränktem Zeitaufwande

im Laufe von Einem Jahre gewiß gehörig gelernt und eingeübt werden können. Denn mit dem Schematismus der Deklinationen und Conjugationen ist der Schüler schon durch die Muttersprache, und zwar auf eine natürliche und fruchtbare Weise bekannt geworden, er ist jetzt weit fähiger als früher, diese Formen nicht mehr bloß an einzelnen Paradigmen, sondern zugleich auch und zwar sicherer durch allgemeine Uebersichten zu lernen, sein Gedächtniß, wenn ihm auch die erste kindliche Frische und Unberührtheit abgeht, ist dafür desto geübter, und zwar an das Erfassen regelmäßig geordneten Stoffes gewöhnt; und endlich wird die nun so leichte und nahe liegende Vergleichung mit der Muttersprache ihm das Erlernen nicht nur erleichtern, sondern dasselbe auch für Verstandesbildung und Kenntniß des Gegenstandes selbst erfolgreicher machen.

Wie viel Zeit soll nun in diesem ersten Jahre auf den lateinischen Unterricht und wie viel von dieser Zeit auf jeden dieser beiden Theile desselben verwendet werden? Auf die erste Frage antworten wir mit dem gewissermaßen schon in dem Obigen enthaltenen pädagogischen Grundsatze, der freilich nicht immer gehörig anerkannt und angewendet wird: daß, wenn der Schüler in ein neues, besonders ein von den bisherigen ziemlich verschiedenes Unterrichts-Gebiet eingeführt werden soll, gleich anfangs so viele Zeit darauf verwendet, so lange dabey verweilt werden muß, daß er sich in möglichst kurzer Zeit bis auf einen gewissen Grad einheimisch darin fühlt. Mag dann lieber nachher diese Zeit wieder etwas beschränkt werden, das einmal so Errungene wird nimmer verloren gehen, und auch mit geringerem Zeitaufwande nicht nur erhalten, sondern auch gehörig erweitert werden können. Nichts kann dagegen nachtheiliger seyn, als, wie es gerne geschieht, für einen Lehrgegenstand anfangs, wie man sagt, um ihn allmählig einzuleiten, nur die möglichst wenige Zeit

zu bestimmen, z. B. wöchentlich nur Eine Stunde, und zu hoffen, daß der Schüler dadurch sich allmählig eingewöhnen werde. Die Folge ist meist keine andere, als daß er in der nächsten Stunde das in der so entfernten vorhergehenden Erlernte wieder zur Hälfte vergessen hat, und so lange in der Sache fremd bleibt, bis ein später eintretendes, länger andauerndes Verweilen ihn nun erst einheimisch macht.

Wir verwenden deswegen gleich anfangs täglich 2 Stunden (also wöchentlich 12) für das Latein, wodurch dann freilich die übrigen Lehr-Gegenstände auf einmal ziemlich in den Hintergrund gedrängt werden. Allein ein Theil davon sollte ja bloße Vorbereitung auf den späteren Unterricht seyn, bey anderen beruhigen wir uns mit der oben ausgesprochenen Ueberzeugung, daß, da sie nun bereits gehörig eingeleitet sind, auch in der nun weit beschränkteren Zeit immer noch genug für sie gethan werden kann. Von diesen 12 wöchentlichen Stunden bestimmen wir für die Sprach-Uebungen 2 Drittheile mit 8 Stunden, das übrige Drittheil mit 4 Stunden für die Formenlehre, wenn für diese nicht vielleicht eine noch kleinere Stundenzahl hinreichend seyn sollte.

## Grammatischer Unterricht.

Nachdem nun so im ersten Jahre der Boden gelegt ist, beginnt zweitens der durch die Formenlehre übrigens schon eingeleitete grammatische Unterricht (also ungefähr mit dem Anfange des 12. Jahres). Dieser darf jetzt nach dem bisher Ausgeführten allerdings nach wissenschaftlicher Anordnung, also nach dem Gange der Grammatik gegeben werden.

### a. Formenlehre und Wortbildung.

Der etymologische Theil ist durch Erlernung der Formenlehre bereits zum Theil erledigt: allein

noch ist eine Abtheilung desselben übrig, die gewöhnlich ganz mit Stillschweigen übergangen, oder wenigstens bloß gelegentlich mit einigen Bemerkungen abgefertigt wird: es ist die Lehre von der Wortbildung, und damit die Einführung in die Kenntniß des Sprach-Schatzes, dieser für ein gründlicheres Studium einer Sprache und ihres Charakters so wichtigen Bedingung. Wir beziehen uns dabey auf das, was wir schon oben (S. 79.) darüber gesagt haben. Auch für diesen Theil des Sprach-Unterrichts muß in Zukunft mehr Sorge getragen werden, und es wird dieß um so leichter geschehen können, da der Schüler durch die bey der Muttersprache vorkommenden analogen Uebungen bereits vorbereitet ist, und die Sache durch die sich anbietende Vergleichung nur um so belehrender wird.

Der Schüler muß die Wurzelwörter in ihrer Grundbedeutung kennen lernen, sodann die Gesetze ihrer Veränderung und Zusammensetzung, und der dadurch bedingten neuen Bedeutungen, und endlich die auf diese Weise gebildeten Wörterfamilien. So wird sich ihm nicht nur das Erlernen und Behalten der Wörter auffallend erleichtern, sondern er wird dadurch erst die rechte Einsicht in den gesammten Sprach-Schatz, seinen innern Zusammenhang, seine Bedeutung und Kraft und seinen Reichthum gewinnen, er wird sich allmählig mit größerer Sicherheit darin bewegen lernen, in die Bedeutung dessen, was er liest, gründlicher eingehen, bey eigenen Ausarbeitungen die Worte weit sicherer und treffender wählen, und sich so überhaupt den Weg bahnen, mehr als bisher in den Geist der Sprache einzudringen.

Einen nicht unwichtigen Theil davon wird die Synonymik bilden, welche für Kenntniß der Sprache, so wie für Bildung des Scharfsinnes und der Urtheilskraft ein anerkannt treffliches Mittel ist, allein eben-

falls gewöhnlich viel zu sehr übersehen, oder vielmehr ganz vergessen bleibt.

Vorgearbeitet ist für diesen Theil des Sprach-Unterrichts, theils an Materialien, theils an Methode, freilich noch nicht allzuviel. Was über Wortbildung in unsern lateinischen Grammatiken, auch in den neuesten trefflichen Bearbeitungen derselben, gethan ist, möchte kaum zureichen. Eben so ist das, was früher für die lateinische Synonymik gethan worden, kaum der Rede werth, denn auch Ernesti's Versuch entspricht den Anforderungen keineswegs. Wissenschaftlicher angelegt und gründlicher behandelt sind die erst in den letztern Jahren erschienenen „Synonymen und Etymologien von Döderlein". Daß wir dagegen trefflich bearbeitete etymologische Wörterbücher, im Lateinischen das von Kärcher nach dem Vorgange des Scheller'schen, im Griechischen nach dem Versuche von Dillenius, und der späteren Arbeit von Nitz, nun auch ein solches von dem rühmlich-bekanten Rost haben, ist Schul-Männern bekannt genug.

Diese vorhandenen Materialien aber müßten nun freilich zum Theil erst für Schulzwecke zusammengestellt, mitunter auch vermehrt, und vor Allem methodisch geordnet werden, um für den darüber zu ertheilenden Unterricht eine sichere Grundlage zu bilden.

### b. Syntaktischer Cursus.

Den zweiten Theil bildet nun der syntaktische Cursus, welcher theils durch die, aus dem bisherigen Unterricht in der Muttersprache erlangte verständige Bekanntschaft mit dem Bau der Sprache überhaupt und ihren Gesetzen, theils durch die naturgemäß und zweckmäßig geübten, und für ein abstraktes Denken vorbereiteten Kräfte des Knaben, neben der größeren Altersreife, und endlich durch die im ersten Jahre bereits einigermaßen erlangte Fertigkeit im Latein

bedeutend erleichtert ist. Er mag, wie wir bereits bemerkt haben, allerdings nach dem Gange der Grammatik behandelt, jedoch in etwa drey Jahres-Stufen vertheilt werden. Die einfacheren, in der gewöhnlichen Darstellungsweise sich immer wiederholenden Regeln der Verbindung würden den ersten Cursus bilden, die schwierigeren, und meist zugleich von der deutschen Verbindungsweise auffallender abweichenden, den zweiten; die Ausnahmen von den Regeln, so wie manche Feinheiten und Eigenthümlichkeiten der Sprache endlich den letzten. Wir haben schon einige ähnliche Versuche. So ist z. B. Grotefends lateinische Grammatik, eben so auch Möglings grammatischer Fragen-Cursus nach 3 Stufen bezeichnet.

Warum bisher dieser so nahe gelegte Stufengang nicht so recht angewendet worden, beantwortet sich von selbst, wenn man sich erinnert, daß unsere Knaben manchmal schon im 9ten Jahre in die Syntax eingeführt werden, und in wenigen Jahren, besonders bey eifrigen oder auch ehrgeizigen Lehrern, mit dem größten Theile derselben bereits bekannt sind, ehe sie noch die für ihr Verständniß nöthige Reife haben. Tritt das Alter dieser Reife dann nach und nach ein, so bleibt dem Lehrer nichts übrig, als das bereits vielfach Eingelernte, und mitunter Eingebläute, in ewigem Rundgange abermals vorzunehmen, dadurch die Schüler recht deutlich fühlen zu lassen, daß sie, wenigstens was den Lehrstoff betrifft, um keinen Schritt vorwärts gerückt sind, und in ihnen somit vollends alle Lust und allen Muth niederzuschlagen; während umgekehrt gerade durch dieses bestimmte Vorwärtsschreiten das Bewußtseyn erworbener Kenntnisse, und dadurch Muth und Vertrauen angeregt, zugleich aber auch der Thätigkeit des Lehrers eine bestimmtere Sphäre angewiesen, und seinem eigenen und fremdem Urtheile ein Maaßstab seines Wirkens gegeben werden wird.

c. vergleichende Grammatik.

Eine nicht unbedeutende Rücksicht bey dem syntaktischen Cursus wird die vergleichende Sprachlehre bilden. Wie verhältnißmäßig wenig bisher dafür geschehen ist und geschehen konnte, haben wir ebenfalls oben (S. 86.) bemerkt. Zwar wird, bey allmählig mehr sich entwickelndem Denk-Vermögen der Schüler, jedem denkenden Lehrer diese Vergleichung sich häufig gleichsam von selbst aufdringen. Aber sie entbehrt des rechten Haltes, da sie ohne Grundlage ist, und bleibt eben deshalb unfruchtbar, in jedem Fall aber wird sie gewöhnlich nur gelegentlich angestellt, und somit ohne Zusammenhang und wissenschaftlichen Werth. Freilich kann es kaum anders seyn, da die Kenntniß der Mutter-Sprache bey den meisten Lehrern unserer gelehrten Schüler bloß theils auf einem allmählig durch Lektüre erworbenen Takte, theils auf den aus der lateinischen und griechischen Grammatik abgezogenen Grundsätzen der allgemeinen Sprachlehre beruht, welche man dann in vorkommenden Fällen auch auf die Mutter-Sprache überträgt, und sich so die Regel selbst construirt. Von einer wissenschaftlichen Erforschung und Erkenntniß unserer Mutter-Sprache selbst aber, und einem darauf beruhenden Eindringen in ihren Geist ist gewiß nur bey den Wenigsten die Rede, und kann es auch, als Folge unserer ganzen Schul-Studien, nicht seyn. Der Verfasser glaubt sich dabey kühnlich auf das Zugeständniß seiner meisten Collegen an höhern und niedern gelehrten Anstalten berufen zu dürfen.

Die Wichtigkeit dieser vergleichenden Behandlung der Grammatik wird darum aber doch allgemein anerkannt. Mit um so größerer Berücksichtigung muß sie deswegen herausgehoben werden, sobald die gehörigen Bedingungen dazu gegeben sind. Und diese sind es nun auch bey dem dazu bezeichneten Gange, so weit es in diesem Alter möglich ist. Auch wird sie dem

Schüler angenehm seyn, weil sie seinen Verstand, seinen Scharfsinn anregt und beschäftigt, und ihn oft interessante Resultate selbst finden läßt. Daß dem aber so ist, daß dem Schüler oft auf einmal gleichsam ein Licht über manche Verhältnisse der Sprache aufgeht, kann jeder Lehrer bemerken, der den Versuch machen will, sich etwas länger dabey zu verweilen, und die Sache einigermaßen im Zusammenhange aufzufassen. Für diese hier besprochene Einführung in die Syntax wird nun, nach unserer Berechnung, in etwa 2 wöchentlichen Stunden gehörig gesorgt werden können. Rechnen wir dazu noch eine weitere Stunde für die Wortbildung, und, etwa noch ein Jahr lang, noch eine für die Wiederholung und Befestigung der Formenlehre, so bleiben, bey 12 — 14 wöchentlichen lateinischen Unterrichts-Stunden (denn dieß betrachten wir als die höchste zuläßige Zahl), noch 8 — 10 Stunden für Lese- und Uebersetzungs-Uebungen übrig. Einige davon (2 — 3) werden nun ausdrücklich für bestimmte Einübung der erlernten grammatischen Regeln verwendet werden müssen, und so haben wir denn für die im ersten Jahre begonnenen bloßen Sprach-Uebungen immer noch 6 — 8 Stunden frey.

Die für die Syntax berechneten Uebungen werden sich am zweckmäßigsten auf Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Latein beschränken, da in der syntaktischen Stunde selbst nothwendig lateinische Beispiele zur Erklärung der Regeln vorkommen müssen. Sie werden ferner großentheils schriftlich behandelt werden, weil es sich hier gerade um besonnene bewußte Anwendung der Regeln, um Uebung der Urtheilskraft, um Angewöhnung an Sorgfalt auch im Einzelnen und Kleinen handelt, was bey schriftlichen Arbeiten vorzugsweise erreicht werden kann, und weil überdieß für mündliche Uebersetzungen die Sprach-Uebungen eintreten. Ueber die Wichtigkeit solcher, besonders schriftlichen,

Uebersetzungs-Uebungen haben wir schon oben gesprochen, auch ist sie von jeher so sehr bey uns anerkannt, daß jede Empfehlung überflüssig wäre.

Die Sprach-Uebungen endlich werden in den noch übrigen 6 — 8 Stunden, wie im ersten Jahre, fortgesetzt. Nur ist dabey zu bemerken, daß mit der wachsenden Sprachfertigkeit, so wie mit der zunehmenden Bekanntschaft mit der Grammatik, beiderley Uebungen: die grammatischen sowohl als Sprach-Uebungen sich einander immer mehr nähern werden; so daß sie dann etwa im vierten Jahre bey der Exposition sich bloß noch zu einander verhalten wie die sonst sogenannte statarische Lektüre (für grammatische Zwecke), zu der cursorischen (für bloße Uebung); bey der Composition aber: wie die Hebdomadarien (häusliche schriftliche Uebersetzungen) zu den mündlichen und schriftlichen extemporisirten Arbeiten.

Nachdem wir nun in dem Bisherigen unsere Ansicht über die Behandlung des lateinischen Sprach-Unterrichts in seiner ersten Periode vom zehnten bis vierzehnten Jahre dargelegt haben, mag es uns erlaubt seyn, noch

einige weitere Bemerkungen

anzuschließen, welche theils allgemein, theils auf den lateinischen Unterricht sich beziehend, hier am besten eine Stelle zu finden scheinen.

a) Ueber den Mangel an selbstthätigem Sprechen des Schülers bei'm Unterricht.

Auf derjenigen Altersstufe, von welcher bisher die Rede war, wird bey dem Unterrichte von den Schülern meist viel zu viel bloß gehört und gelesen, also bloß aufgefaßt, was wir nicht umhin können, für einen Fehler der Methode zu erklären. Der 10- bis 14jährige Knabe ist offenbar noch lange nicht reif genug, Stundenlange bloß aufzufassen. Von zusammenhän-

gendem Vortrage des Lehrers kann freilich hier noch gar nicht die Rede seyn; aber auch, was ja gelesen, oder von der ganzen Reihe der Mitschüler allmählig vorübersetzt wird, was der Lehrer erklärt, und durch Fragen sich beantworten läßt (wiewohl das Erstere bekanntlich viel leichter ist, und bey Manchem deswegen auch einen Haupttheil des Unterrichts bildet), das Alles kann der einzelne Schüler ja doch bloß auffassen; er verhält sich also mehr bloß leidend, seine Selbstthätigkeit aber ist großentheils unbeschäftigt, und die einfache, aber höchst wichtige Folge davon ist, daß diese nicht selten andere Gegenstände sucht, also in Zerstreuung, oder, was noch schlimmer ist, in völlige Unthätigkeit, d. h. in Gedankenlosigkeit übergeht. Wer sich erinnern mag, wie schwer es uns Erwachsenen manchmal wird, einem etwas längeren zusammenhängenden Vortrage ohne Abschweifung der Gedanken zu folgen, der wird auch so billig seyn, zuzugestehen, daß es beweglichen Knaben noch viel schwerer werden muß. Da hat man denn freilich gleich den pädagogischen Machtspruch in Bereitschaft: „sie sollen und müssen eben aufmerken"; und mancher eifrige Lehrer meint dann die Sache damit gut zu machen, daß er seine Schüler immer sorgfältig im Auge hat, unerwartet Einzelne aufruft, die Unaufmerksamen und Zerstreuten straft, und durch seine eigene Lebendigkeit die Aufmerksamkeit rege zu erhalten sucht. Das Letztere hilft allerdings ziemlich, das Erstere aber, so unerläßlich es auch ist, kann doch nur durch die Furcht vor der Strafe mehr zu äußerer, also mechanischer Aufmerksamkeit nöthigen, die Selbstthätigkeit des Schülers aber wird sie um nichts mehr beschäftigen, noch sein Interesse anregen. Ueber das Letztere haben wir bereits unsere Meinung in dem Früheren gesagt. Was nun aber die Selbstthätigkeit des Schülers betrifft, so muß offenbar dafür Sorge getragen werden, daß neben dem bloßen

Auffassen auch diese bey der Behandlung des Unterrichts möglichst angesprochen werde. Allerdings wird sie, und dadurch auch das Interesse dafür, bey'm Sprach-Unterricht schon dadurch einigermaßen rege erhalten, wenn die Schüler zu zweckmäßiger häuslicher Vorbereitung auf das Pensum angehalten werden, so daß „bey'm öffentlichen Unterricht dann," wie Jacobs sich so richtig ausdrückt, „nur die Resultate derselben aufgewiesen und berichtigt werden." Durch diese sich immer wiederholende Auflösung des bey der Präparation nicht Gefundenen, Verbesserung des Unrichtigen, Belehrung über das Zweifelhafte, zum Theil auch durch die Freude über richtig Getroffenes und Gelungenes wird, zumal bey etwas Reiferen, die geistige Thätigkeit immer in einer gewissen Spannung erhalten. Aber dieß wird doch mehr erst bey Aelteren der Fall seyn, und zudem kann auch noch auf eine andere, freilich nicht genug beachtete Weise, diese Selbstthätigkeit angeregt werden. Ein sicheres Mittel nämlich für den Schüler, sich seiner Geistes-Thätigkeit bewußt zu werden, seine Gedanken festzuhalten, zu ordnen und neue zu erzeugen, für den Lehrer aber, zu prüfen, ob das Mitgetheilte aufgefaßt und verstanden, ob der gegebene Stoff überdacht sey, ist: daß der Schüler seine Gedanken ausspreche, und zwar mit Bewußtseyn ausspreche, und den richtigsten und besten Ausdruck dafür finden lerne. Und gerade diese Rücksicht wird bey unserem gewöhnlichen Unterricht viel zu wenig herausgehoben. Wenn auch der Lehrer wirklich zu den Schülern herabzusteigen, in ihre Vorstellungsweise einzugehen, und das zu Erklärende durch Fragen zu entwickeln sucht, so darf man es nur selbst mit angehört haben, wie gerne auch der eifrige Lehrer mit halben Antworten, ja oft mit einzelnen Worten zufrieden ist (wir erinnern nur an den Religions-Unterricht), und wie der Schüler dadurch nicht leicht dazu kommt, eine Wahrheit zusammenzu-

fassen, und in selbst gesuchter Darstellung bestimmt aus-zusprechen. Und doch hat er sie gewiß nur dann sich angeeignet, wenn er dieß im Stande ist. Dieß ist gewiß auch mit ein Grund, aus welchem das so vielfach Unbestimmte und Unsichere in dem Wissen unserer Schüler abzuleiten ist, über das mit Recht so häufige Klage geführt wird.

Zu solchen Uebungen gibt nun jeder Unterricht Gelegenheit genug. Das Gelesene, das Uebersetzte wird zusammengefaßt, entwickelte Wahrheiten ausgesprochen, bey'm Beginn einer Lection über den Inhalt der vorhergehenden kurz berichtet u. s. w., immer aber mit der Anforderung an Bestimmtheit, Richtigkeit und Vollständigkeit des Ausdrucks. Zwar wird die Sache wohl anfangs ein wenig aufhalten, und von Seiten der Schüler und Lehrer mehr Anstrengung verlangen als bey der gewöhnlichen Weise; aber es wird sich bald eine Fertigkeit nicht bloß im Aussprechen, sondern auch im Auf- und Zusammenfassen bilden, und der Gewinn für die Erhaltung der Aufmerksamkeit, für die Anregung und Ausbildung der Denkkraft und Selbstthätigkeit, für bestimmtere Auffassung und Aneignung des Lehrstoffes, und endlich für Entwicklung der Sprachfertigkeit wird die anfängliche Mühe gewiß reich belohnen.

Wird übrigens der Elementar-Unterricht nach den oben aufgestellten Grundsätzen behandelt, so wird der Schüler diese Fertigkeit schon aus ihm mitbringen. Denn bey ihm ist die Beobachtung dieser Forderung noch viel wichtiger, so wie es überhaupt ja methodischer Grundsatz ist: daß bey'm ersten Unterrichte mehr der S c h ü l e r spricht als der Lehrer, bey zunehmender geistiger Reife des Ersteren aber das Verhältniß sich allmählig umkehrt, bis es endlich in den streng zusammenhängenden Lehr-Vortrag des academischen Lehrers übergeht.

b) Ueber Fehlerlosigkeit bey Compositionen.

Ein zweiter Punkt, den wir schon einigemal berührt haben, und auf den wir hier noch einmal zurückkommen, ist die Behandlung der schriftlichen Uebersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, also vorzugsweise in die lateinische. Neben dem unleugbaren Werth, den wir ihnen gerne zugestanden haben, glaubten wir doch die Einseitigkeit tadeln zu müssen, mit welcher häufig eine kleinliche Fehlerlosigkeit als der beinahe ausschließliche Maaßstab für dieselbe betrachtet wird. Erinnern wir uns nun daran, daß das lateinische Exercitium, wenn auch nicht als einziges, doch als Haupt-Kriterium für die Fortschritte des Schülers gilt, daß dieser Maaßstab bey allen größeren und kleineren Prüfungen, für Locationen und Prämien, ja sogar für die so verhängnißvolle Beförderung auf höhere Schul-Stufen, namentlich die Aufnahme in die theologischen Seminarien, angewendet wird, daß es also nicht selten Einfluß auf das ganze Leben hat, daß endlich, weil einmal dieser Maaßstab altherkömmlich gilt, manche Lehrer unwillkürlich diese Fehlerlosigkeit als die höchste Aufgabe ihrer Arbeit an ihren Schülern betrachten, beinahe alle Uebungen darauf berechnen, und somit natürlich manche andere nicht unwichtige Rücksicht derselben aufopfern, so wird man es uns nicht mehr verdenken, daß wir über Einseitigkeit dabey klagen, und eine Beschränkung dieser Ansicht sehr wünschenswerth finden.

Nun ist zwar in neuester Zeit bey den Haupt-Prüfungen ein anderer Maaßstab angeordnet worden, die so tief gewurzelte Ansicht selbst aber damit natürlich noch nicht verdrängt. Soll dieß allmählig geschehen, so muß diese Anforderung an schriftliche Ausarbeitungen vor allem Andern in die gehörige Unterordnung unter wichtigere Rücksichten gesetzt werden. Man vergesse dabey nicht, daß die verlangte bis in's Kleine

gehende Fehlerlosigkeit von der natürlichen Lebendigkeit und Flüchtigkeit des Knaben, so wie von seinem Unvermögen, ein Ganzes in seinen mannichfaltigen Beziehungen zugleich zu umfassen, gar nicht zu erwarten ist, daß vielmehr das ausschließliche Hinarbeiten darauf bey Aufgaben, in welchen der Schüler so mancherley zugleich zu beachten, seine Aufmerksamkeit auf so verschiedene Seiten hinzuwenden hat, ihn leicht gerade ängstlich und befangen macht, ihn über dem Einzelnen und Kleinen das Wichtigere und Ganze vergessen läßt, und, wenn das Ziel allzustrenge verfolgt wird, nicht selten in eine bloße Geistesdressur übergeht, wovon jeder Schulmann Belege anführen kann; man erinnere sich ferner daran, daß diese Fehlerlosigkeit in einer fremden Sprache nicht bloß ein Ergebniß der, wenn auch noch so gespannten Aufmerksamkeit ist, sondern daß dazu auch die allmählig immer mehr wachsende unbewußte Fertigkeit, von der oben die Rede war, gehört; und tröste sich endlich mit der Ueberzeugung, daß die in den Schuljahren so ängstlich verfolgte strenge Genauigkeit, welche doch nur bey den Wenigsten erreicht wird und erreicht werden kann, bey sonstiger zweckmäßigen und sorgfältigen Behandlung des Unterrichts, mit der Reife und größeren Besonnenheit des männlichen Alters allmählig von selbst eintritt, was die meisten aus eigener Erfahrung wissen werden, und was mit Beyspielen von sehr tüchtigen Geschäfts-Männern belegt werden könnte.

Uebrigens dürfen wir endlich wohl auch daran erinnern, daß einer völligen grammatischen Reinheit wohl nur Wenige sich rühmen können, wie sich dieß sogar aus academischen Schriften gelehrter Männer, ja gelehrter Philologen, oder eigentlich am sichersten aus den Classikern selbst nachweisen ließe, so wie wir ja in unserer eigenen Muttersprache, die uns doch näher liegen sollte, auf grammatische Correctheit meist noch weit weniger

sehen, und über dem geistreichen Inhalte und der schönen Darstellung einer Schrift einzelne Verstöße gegen grammatische Regeln mit großer Liberalität übersehen.

c) Ueberhäufung mit Unterrichtsstunden.

Endlich haben wir noch auf einen Uebelstand unserer Schul-Einrichtung aufmerksam zu machen, den diese Periode mit der vorhergehenden und der nachfolgenden häufig gemein hat, es ist die Ueberfüllung der Schüler, und damit freilich zum Theil auch der Lehrer, mit Unterrichtsstunden.

Ein 8jähriger Schüler eines würtembergischen Gymnasiums hat 32 öffentliche Lehrstunden, ein 11jähriger, wenn die Zeichenstunden dazu gerechnet werden, 40, und ein 13jähriger sogar 43; so daß also bereits der 8jährige Knabe jeden Vormittag 4 Stunden lang in der Schule zubringen muß, neben 2 Nachmittagsstunden, der 13jährige aber, statt 4 Stunden Vormittags einigemal sogar 5, Nachmittags 3, und sogar an den sonst in allen Schulen Deutschlands freigegebenen Nachmittagen des Mittwochs und Samstags noch 1 bis 2 Stunden erhält. Zu diesen öffentlichen Unterrichtsstunden kommt nun natürlich auch noch eine verhältnißmäßige Summe häuslicher Arbeiten: Vorbereitung, Wiederholung, Memoriren, schriftliche Ausarbeitungen, von welchen besonders die zwey ersten in demselben Maaße wachsen, in welchem die Ueberzahl öffentlicher Stunden mehr Stoff erfordert und verbraucht. Schlagen wir diese Zeit bey den Aelteren nur im Durchschnitt zu drey Stunden täglich an, und setzen noch hinzu, daß der Schüler von den unzähligen Privatstunden, mit welchen unsere Jugend theils zur Nachhülfe in den öffentlichen Lehr-Gegenständen, theils in andern Fächern überhäuft wird, täglich nur noch Eine Stunde erhalte, was aber nicht

selten das Doppelte und Dreifache ist, so kommt das volle und gerüttelte Maaß von täglich eilf Arbeitsstunden heraus, die sich aber bey Manchen, besonders bey Schwächeren oder Zurückgebliebenen auf 13 bis 14 erstrecken. Ja der Verf. weiß, daß fleißige Knaben, um ihrer Pflicht vollkommen Genüge zu leisten, nicht selten tief in die Nacht hinein fortgearbeitet haben, bis sie vom Schlaf überwältigt die Sysiphus-Arbeit weglegten, um sie mit dem frühen Morgen wieder zu beginnen.

Welche Folgen dieser Frohndienst für den in der raschesten Entwicklung begriffenen, der Ruhe, und wiederum der angemessenen körperlichen Thätigkeit und Uebung so sehr bedürftigen Körper, zumal bey unserer siechen Generation, haben muß, — welche für den jugendlichen Geist, der statt in freier harmonischer Entwicklung aller Kräfte fröhlich aufzustreben, und wissensdurstig den Stunden der Belehrung entgegen zu gehen, überladen, niedergedrückt, abgestumpft wird, — welche für den jugendlichen Frohsinn, der an die Schulbank geschmiedet, in unbefriedigter Sehnsucht nach Freiheit lechzt, und endlich entweder in duldenden Gehorsam übergeht, oder sich in störendem und störrigem Muthwillen äußert, — — das Alles ist leicht zu berechnen.

Und welches ist der Grund dieser verkehrten Maaßregeln? Die unrichtige, und den Entwickelungsgang des jugendlichen Geistes gänzlich verkennende Meinung, daß mit der Zahl der Lehrstunden auch die Fortschritte des Schülers wachsen. Diese Ansicht ist so allgemein, und sagt dem ängstlichen wetteifernden Zudrang zu allen Berufs-Arten, die nur Brod bringen, so sehr zu, daß manche Väter für ihre Söhne nicht besser sorgen zu können glauben, als wenn sie ihnen, neben der Ueberzahl der öffentlichen Stunden, oft mit empfindlichen Geld-Opfern, noch recht viele Privatstunden geben lassen. Daß der Knabe aber lediglich zum Lernen und Arbeiten da sey, und seine Zeit zu nichts Anderem zu

verwenden habe, auch zu nichts anderem Vernünftigem verwenden könne, diese Ansicht ist so tief eingewurzelt, und erleichtert zugleich den Eltern die Aufsicht über ihre Kinder so sehr, nimmt ihnen die Last der Erziehung, die zweckmäßige Leitung auch ihrer Erholungsstunden so bequem ab, daß diese es häufig als wahren Unstern betrachten, wenn je einmal der geplagten Jugend außer der Ordnung ein freier Nachmittag zufällt, für welchen sie nicht zugleich eine tüchtige Summe von Aufgaben mitbringen, um dadurch im Zaum gehalten zu werden.

Und doch, abgesehen von diesem so höchst unpädagogischen Grunde, wie sehr arbeitet diese Maaßregel ihrem eigenen Zwecke entgegen! Denn nicht nur kann auf diesem Wege von freier und harmonischer Entwicklung des jugendlichen Geistes und des ganzen Menschen gar nicht mehr die Rede seyn, sondern auch der nächste Zweck, das Vollpfropfen mit Kenntnissen in möglichst kurzer Zeit, wird nicht einmal erreicht. Jede Ueberladung einer Kraft verfehlt nicht nur ihren Zweck, sondern wirkt immer zugleich verderblich auf die Kraft selbst zurück. Am allermeisten aber ist dieß bey den jugendlichen Kräften der Fall, welche durch die Arbeit selbst erst geübt und gestärkt werden sollen, und welchen eine Ueberspannung doppelt nachtheilig ist. — Wenn unsere Erzieher doch nur einigermaßen das Beispiel eines jeden verständigen Landmannes nachahmen wollten, der sein junges Pferd nicht bälder benützt, als bis es gehörig erstarkt ist, weil er wohl weiß, daß jeder zu frühe Gebrauch seine Kraft für immer bricht. Was nützen uns denn die tauben Blüthen, die wir durch unsere Treibhaus-Erziehung hervorrufen können?

Es gibt für jede Kraft in jedem Alter ein gewisses Maaß. Wird ihr dieses auferlegt, so wächst und erstarkt sie dabey, wird ihr auf die Dauer mehr zugemuthet, so erliegt sie. Denn allerdings ist es ein

hoher

hoher Vorzug geistiger Kräfte, daß sie für kürzere Zeit auch das Doppelte und Dreifache der gewöhnlichen Anstrengung zu bestehen vermögen. Aber eine solche außerordentliche Spannung darf auch ihrer Natur nach nur vorübergehend seyn.

Darum muß die Stundenzahl unserer Schüler ermäßigt werden, damit Körper und Geist und Wissen dabey gewinnen. Vor allem Andern ist es wahre Forderung der Menschlichkeit, daß man unsern armen acht- und neunjährigen Knaben, welche bereits jeden Vormittag vier Stunden lang an die Schulbank gebannt sind, wenigstens Eine Stunde davon abnehme, für die älteren Schüler aber die Zahl zum wenigsten dahin beschränke, daß auf keinen Vormittag mehr als vier Unterrichtsstunden kommen, die Mittwoch- und Samstag-Nachmittage aber ganz frey bleiben, welche ja als Ruhepunkte für den Geist, als Erholungs- und Uebungs-Zeit für den Körper, und als Gelegenheit zu häuslichen Ausarbeitungen von jeher als wichtig anerkannt worden sind. Eben so sollten Behörden und Lehrer es sich zur Aufgabe machen, die Eltern von der Unzweckmäßigkeit und nicht selten Zweckwidrigkeit der vielen Privatstunden zu überzeugen, und auch dadurch zur Erleichterung der Schüler und ihrem wahren geistigen Gedeihen einen Beytrag geben.

Aber welchem Lehr-Gegenstande soll diese Zeit entzogen werden? Doch nicht auch vollends dem Latein, das ohnedieß nach dem vorliegenden Vorschlage spät genug angefangen werden soll? Unsere Schüler haben bisher in den langen Jahren und bey der großen Stundenzahl wenig genug gelernt, — die neuen Eindringlinge der Realien haben dem Latein ohnedieß bereits Abbruch gethan, die frühere Fertigkeit und Sicherheit ist verschwunden, und nun soll noch weit weniger dafür geschehen? Was werden die Folgen seyn?

Die Antwort auf diesen zu erwartenden Einwurf liegt theils schon im Vorhergehenden, theils wollen wir nur daran erinnern, daß bekanntlich das Ergebniß einer Arbeit desto größer ist, je sorgfältiger die zu Gebot stehenden Kräfte benützt, je mehr die Zeit zu Rathe gehalten wird. Sparsamkeit ist ein bekanntes allgemeines und wichtiges Gesetz in dem großen Haushalte der Natur: und durch eine weise Sparsamkeit wird in der Regel mehr, und dieses Mehr überdieß besser erreicht als durch Verschwendung mit Zeit und Kraft. Was in 12 Stunden gethan werden kann, wird besser gethan, als wenn 18 oder gar noch mehr dazu verwendet werden dürfen. Diese tief in der Natur unseres Geistes begründete, und in der täglichen Erfahrung vielfach erprobte Wahrheit bedarf auch wohl keines weiteren Beweises. Wollen wir aber Autoritäten, so mag hier noch eine gerade für die Vertheidiger der humanistischen Studien gewiß sehr gewichtige stehen. Thiersch sagt in seiner Schrift: „In den Sprach-Studien macht die Verdopplung der Stundenzahl nicht eine Verdopplung des Wissens. Der Lehrer, dessen Zöglinge bey wöchentlichen 6 Stunden Latein zurückbleiben, wird sie in den neugewonnenen auch nicht weiter führen" — und an einer andern Stelle gibt er als die kleinste Stundenzahl, die auf das Lateinische und Griechische wöchentlich verwendet werden sollte, 14 Stunden an, nämlich 8 für das Lateinische, und 6 für das Griechische. — Wenn er daher für seine nicht unbedeutenden Anforderungen an philologische Kenntnisse mit 8 Stunden schon ausreichen zu können glaubt, und wir noch 4 dazu geben, diese 12 aber mit Umsicht und Methode benützen und sorgfältig auskaufen, so glauben wir nicht zu irren, wenn wir sie für vollkommen hinreichend erklären.

Damit haben wir denn nicht nur für die übrigen Unterrichts-Fächer noch die nöthige Zeit, sondern überhaupt so viel Zeit gewonnen, daß, wie wir

später zeigen werden, bey zweckmäßiger Vertheilung der Gegenstände, die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, auch in den am meisten in Anspruch genommenen Jahren (vom 13ten bis 15ten Jahre), die Summe von 36 Stunden nicht übersteigen wird.

## Der lateinische Unterricht auf der zweiten höheren Stufe.

Indem wir nun an den zweiten Abschnitt des lateinischen Unterrichts kommen, haben wir zugleich auch den zweiten Haupt-Cursus der ganzen gelehrten Schul-Bildung vor uns, und erlauben uns, denselben mit einigen

allgemeinen Bemerkungen

einzuleiten.

Die Forderung, die wir in der Einleitung aufgestellt haben, daß die untern Abtheilungen der gelehrten Schulen in Zukunft allgemeine wissenschaftliche Vorschulen werden sollen, hat auf den Landschulen wenigstens auch bisher schon Statt gefunden, nur daß die verlangte Allgemeinheit bloß eine äußere war, d. h. daß alle diejenigen Schüler sie besuchten und besuchen mußten, welche über die Volksschule sich erheben wollten, weil sonst nichts für sie gethan war; nicht aber eine innere, d. h. eine Allgemeinheit der Vorbildung selbst. Dieses Verhältniß setzt sich nun auch gewissermaßen noch in den oberen Abtheilungen der Gymnasien fort. Denn, ungeachtet diese für die wissenschaftliche Vorbereitung auf die sich daran anschließenden academischen Studien bestimmt sind, so füllen sie sich doch fortwährend nicht nur mit solchen Jünglingen, welche diese Laufbahn gewählt haben, sondern auch noch mit künftigen Militärs, Forstleuten, Kame-

ralisten, und andern, welche durch die Richtung, die die Anstalt ihrer Bestimmung gemäß nehmen muß, nicht nur selbst nicht befriedigt werden, sondern durch die Lauheit, mit welcher sie die humanistischen Studien betreiben, durch die Opposition, in welche sie sich nicht selten gegen dieselben setzen, der gelehrten Schule auch höchst lästig und hinderlich werden. Und doch bleibt ihnen kaum ein anderer Ausweg. Denn die oben geschilderte beinahe allgemein herrschende Ansicht von der allein bildenden Kraft der philologischen Studien, welche überdieß noch den äußern Vortheil für sich hatten, daß sie beinahe allein bisher mit dem gehörigen Ernste, und deswegen auch mit Erfolg betrieben wurden, wirkte auch auf diesen Cursus über. Die wenigen Real-Anstalten aber konnten bisher kaum ein Gegengewicht geben. Denn was von diesen seit einigen Decennien in Würtemberg besteht, geht meist kaum über die Gränze des vierzehnten Jahres hinaus. Ueberhaupt aber konnten diese Anstalten, bey der herrschenden Ansicht über wissenschaftliche Schul-Bildung, und bey der damit in Verbindung stehenden untergeordneten Bedeutung und meist unwissenschaftlichen Behandlung der sogenannten Realfächer, bisher noch nicht recht aufkommen, wurden gegenüber von den Gymnasien nur als Stiefkinder behandelt, und vermochten so denn freilich zur Berichtigung des gegen sie herrschenden Vorurtheils auch nicht so viel beizutragen, als zu wünschen gewesen wäre.

Auch mag ein Theil der Schuld von diesem unzweckmäßigen Zudrang zu den Gymnasien wirklich in der allgemeinen Studien-Ordnung liegen. Denn bis vor wenigen Jahren noch mußten die im 16ten Jahre in die Kriegs-Schule aufzunehmenden Zöglinge dieselben Kenntnisse in der lateinischen Sprache besitzen, welche von dieser Altersstufe in den Gymnasien verlangt wird; der künftige Forstmann und Kameralist werden im 18ten Jahre, wenn sie ein academisches Studium antreten wollen, der

nämlichen Prüfung unterworfen wie die Juristen und Mediciner, nur daß der Forstmann vom Griechischen dispensirt ist, während vor wenigen Jahren erst auch den Kameralisten diese Sprache auferlegt wurde, in der Erwartung, daß sie dann mit gründlicherer wissenschaftlicher Vorbildung als bisher, ihre höheren Studien beginnen würden, eine Voraussetzung, die sich aber kaum bestätigt haben mag. Auffallend ist dabey, daß gerade von den beiden Letzteren bey jener Maturitäts-Prüfung nach naturwissenschaftlichen Kenntnissen, zu deren Erwerbung sie während des oberen Gymnasial-Cursus hinlängliche Gelegenheit haben, gar nicht gefragt, das Examen in der Mathematik aber wenigstens unverhältnißmäßig erleichtert wird, während doch gründliche Kenntnisse gerade in diesen beiden Fächern vorzugsweise von ihnen gefordert werden sollten. Die gegenwärtig beabsichtigte neue und umfassendere Einrichtung der Real-Anstalt in Stuttgart, besonders für die höheren Klassen, nach welcher wohl auch für andere ähnliche Anstalten ähnliche Verbesserungen zu erwarten sind, läßt hoffen, daß, indem sie einem bedeutenden Bedürfnisse entspricht, das gestörte Gleichgewicht hergestellt werden wird, und auch die gelehrten Anstalten sich hinfort auf ihre eigentliche Bestimmung werden beschränken können. Dann erst werden diese im Stande seyn, an ihre Zöglinge strengere Anforderungen zu machen, und dafür zu sorgen, daß die Halbheit und das unwissenschaftliche Treiben so vieler derselben aufhöre, welche, alles Interesse für humanistische Studien entbehrend, und die neuerdings gegen dieselben da und dort vernommenen Einwürfe zur Unterlage ihrer Gleichgültigkeit benützend, für diese durchaus nicht mehr thaten, als die Aussicht auf das Examen nothdürftig verlangte, für die neueren Sprachen aber, für Mathematik und Natur-Wissenschaften dennoch eben so wenig etwas Erkleckliches leisteten, weil hier nicht einmal die Furcht vor

dem Examen einigen Sporn gab. Diese Ansicht sagte natürlich auch Manchen zu, welche unter andern Umständen vielleicht ihre Studien eifriger verfolgt hätten, und die Resultate davon zeigten sich dann meist auf eine höchst niederschlagende Weise bey den oben genannten Maturitäts-Prüfungen, welche zwar von dem größeren Theile zur Noth erstanden werden, aber zugleich beweisen, wie (einen kleineren Theil vorzüglicher Jünglinge abgerechnet) unter unserer Gymnasial-Jugend verhältnißmäßig so wenig gründliche und umfassende Kenntnisse, weder in der Philologie noch in den übrigen Wissenschaften, in den Letzteren vielmehr oft auffallende Versäumung, wie ferner — ein noch weit größerer Verlust — so wenig wissenschaftliches Interesse und Leben unter ihnen herrscht, und wie demnach das Kapital, das sie während zwölf ihrer schönsten, nie wiederkehrenden Jugendjahre sammeln, und mit dem sie nun auf der letzten und höchsten wissenschaftlichen Anstalt, der hohen Schule, wuchern sollten, so äußerst geringfügig und beschränkt ausfällt, und, in unvermeidlicher Folge, sich dann großentheils auch in den Studien jener letzten Stufe und ihren Resultaten auffallend genug ausspricht. — Wir betrachten deswegen den nun vor uns liegenden Cursus ausschließlich als die Vorschule für die eigentliche gelehrte Bildung, in welcher denn eben auch die humanistischen Studien vorherrschen müssen, ohne jedoch die übrigen Fächer des Wissens ganz in den Hintergrund zu stellen. Jetzt ist nämlich erst der rechte Zeitpunkt für jene eingetreten, jetzt sind die Kräfte für dieses anstrengendere Studium hinlänglich erstarkt, jetzt steht der Schüler auf derjenigen Entwicklungs-Stufe, in welcher der Geist des Jünglings so gerne eine ideale Richtung nimmt, die gerade für diese Studien so vortheilhaft ist, und doch zugleich durch den Ernst derselben am sichersten vor Verirrungen bewahrt wird. Dieser Zeitpunkt endlich ist der einzige,

der für sie frey bleibt, denn später nehmen meist ganz andere Beschäftigungen alle Zeit und Kraft des Mannes in Anspruch. Dieser günstige Zeitpunkt muß deswegen wohl benützt, und Zeit und Kraft weislich zu Rathe gehalten werden. Wenn wir deswegen verlangen, daß, in Uebereinstimmung mit der längst bestehenden Anordnung, auf dieser Stufe die übrigen Lehrfächer auf den möglichst kleinsten Zeit-Aufwand beschränkt werden, und das Studium der lateinischen und griechischen Literatur dafür desto entschiedener hervortrete, wie dieß schon in den letzten Jahren des vorhergehenden Cursus erforderlich wurde, so ist dieß kein Widerspruch gegen unsere früheren Forderungen. Denn, da nach den bisher ausgeführten Grundsätzen für jene in den vorhergehenden Schuljahren bereits das Interesse geweckt und unterhalten, und für ihre Kenntniß ein tüchtiger Grund gelegt ist, da der Schüler zugleich weiß (was wir unbedingt fordern müssen), daß diese Kenntnisse ihm bey'm Examen eben so unentbehrlich sind als Latein und Griechisch, so kann zuverlässig auch in einer beschränkten Stundenzahl das Erworbene nicht nur erhalten, sondern noch bedeutend vermehrt werden, um so mehr, da das innere Interesse die äußere Nöthigung kräftig unterstützen wird. Doch meinen wir damit nicht, daß für die classische Philologie eine große Zahl öffentlicher Stunden verwendet werden sollen. In diesem Alter muß der oben angeführte Grundsatz von Jacobs in's Leben treten: daß der öffentliche Unterricht bloß eine Prüfung und Unterstützung des häuslichen Fleißes seyn solle. Doch darauf werden wir gleich unten noch weiter zu sprechen kommen.

Und so wenden wir uns denn wieder zu dem uns hier nächstliegenden Gegenstande selbst: dem lateinischen Unterrichte auf seiner zweiten Stufe.

### Eintheilung des Unterrichts.

Auch auf dieser wird fortwährend eine Trennung beibehalten werden müssen, welche der im vorhergehenden Cursus angenommenen einigermaßen entspricht, jedoch theils durch die bereits erworbenen Kenntnisse, theils durch die vorgerücktere geistige Reife näher bestimmt ist.

Die Sprach-Uebungen des vorhergehenden Cursus haben schon am Ende desselben angefangen, ihrer ersten Bestimmung, welche bloße Uebung der Sprach-Fertigkeit war, allmählig eine weitere Ausdehnung zu geben. Dieß wird jetzt noch mehr geschehen, und sie werden, zusammt den grammatischen Uebersetzungs-Uebungen, vollends übergehen in die wissenschaftliche Lektüre der Classiker einerseits, und in Schreib- oder Styl-Uebungen andererseits, über welche letztere wir uns übrigens weiter unten noch näher aussprechen werden. Dieß ist nun auch bisher geschehen. Allein damit ist noch nicht Alles gethan, sondern diesen zwey wesentlichen und in verschiedenen Richtungen sich bewegenden, verschiedene Zwecke verfolgenden Theilen des lateinischen Sprach-Unterrichts auf dieser Stufe muß noch eine dritte zur Seite gestellt werden: die wissenschaftliche Behandlung der Sprachlehre, oder, wenn wir es allgemeiner aussprechen wollen, des Sprach-Unterrichts. So ausgesprochen mußten nämlich auch die Styl-Uebungen hieher gezogen werden, deren Zweck (neben dem, übrigens noch zu erörternden, materiellen Gewinne des Latein-Schreibens für gelehrten Verkehr) vorzüglich auf Erwerbung der Sprach-Kenntniß geht, während die Lektüre der Classiker ein höheres Ziel verfolgt, bey welchem Sprach-Bildung nur noch eine untergeordnete Rücksicht bilden darf.

### a) Wissenschaftliche Behandlung der Grammatik.

Dieser also muß, wie man auch unterscheiden mag, fortwährend besondere Zeit und Rücksicht gewidmet werden, und auch dieser Unterricht mit den wachsenden Kenntnissen und Kräften der Schüler sich immer mehr steigern und höher heben.

Bisher sind bekanntlich die darüber zu gebenden Belehrungen bloß gelegentlich an die Lektüre und an die Schreib-Uebungen angeknüpft worden. Ob dieß aber zweckmäßig war, ist eine andere Frage. Denn geschah es mit gehöriger Berücksichtigung, so wurde nothwendig die Lektüre der Klassiker selbst dadurch gehemmt, und, was auf dieser höheren Stufe gewiß nimmer zweckmäßig ist, zu sehr zum bloßen Mittel der Sprach-Erlernung herabgezogen. Aber auch der grammatische Zweck selbst konnte durch eine solche Behandlung nicht gehörig erreicht werden. Denn, wenn unsere gelehrten Schulen die Grundlage aller wissenschaftlichen Bildung geben, überhaupt wissenschaftlichen Sinn erzeugen sollen, so ist es doch gewiß höchst wichtig, daß auch die verschiedenen Unterrichts-Gegenstände diesen Charakter an sich tragen, und daß gerade einer der wichtigsten, die Sprachlehre, nicht bloß, wie es bisher oft der Fall war, ein Aggregat von einzelnen, lose oder gar nicht zusammenhängenden Regeln sey; und die Wichtigkeit einer solchen geordneten und wissenschaftlichen Behandlnng nimmt zu, je reifer der Schüler, je mehr er derselben fähig wird, und jemehr zugleich dadurch die so bedeutende Wechsel-Verbindung zwischen den verschiedenen Sprachen, welche in der gelehrten Schule vorkommen, und somit die Einheit des Unterrichts, hergestellt werden kann. Diesen Satz werden wir wohl gegen keinen, der selbst wisschaftliche Bildung besitzt, zu vertheidigen haben. Behaupten aber, daß diese Alters-Stufe der Grammatik

entwachsen sey, indem sie sie schon mitbringen solle, dieß würde entweder, auch angenommen daß jene erste Bekanntschaft der Schüler damit immer vollständig vorausgesetzt werden dürfte, eine gänzliche Verkennung des Umfangs, der Wichtigkeit und höheren Bedeutung der Sprachlehre beweisen, oder aber ein unverständiges Vornehmthun, welches durch äußere Unterschiede und äußere Trennung seinen Ruhm suchen wollte. Was somit im vorhergehenden Cursus in dieser Beziehung begonnen worden ist, das muß jetzt fortgesetzt, theils erweitert und vervollständigt, theils zusammengefaßt, überhaupt nach einem für Reifere berechneten Maaßstabe behandelt werden.

Vorerst wird also die Lehre von der Wortbildung und dem Sprach-Schatze weiter verfolgt, zu allgemeinen Ueberblicken über die Bildsamkeit und den Reichthum der Sprache erhoben, dabey, besonders durch die Beziehung auf andere Sprachen, die Eigenthümlichkeit der lateinischen bestimmter aufgefaßt, und die schon früher angefangene Synonymik mit steigendem Gewinne fortgesetzt.

Die Grammatik selbst nun ist freilich gewissermaßen schon absolvirt. Allein nicht zu gedenken, daß die Wiederholung von jeher die Mutter der Studien genannt worden ist, und daß mit jeder, nach einiger Zwischen-Zeit wieder vorgenommenen Wiederholung eines Lehrgegenstandes derselbe immer wieder ein neues Licht gewinnt, von irgend einer neuen Seite aufgefaßt, und fester begründet wird, so tritt überdieß nun erst das rechte Alter zur wissenschaftlichen Behandlung der Sprachlehre ein, so daß der Cursus gewissermaßen als ein neuer erscheint, und eben damit ein neues Interesse für den Schüler gewinnt. Wenn früher die Aufmerksamkeit mehr nur auf das Verständniß, die Erfassung und Anwendung der einzelnen Regel gerichtet war, so kann jetzt allmählig das Verhältniß der Sprach-

gesetze unter sich, und zur allgemeinen Sprachlehre herausgehoben, es können jetzt Ueberblicke gefaßt, allgemeine Gesichts-Punkte genommen werden. Eine Hauptstelle dabey wird fortwährend die vergleichende Sprachlehre finden, welche ebenfalls jetzt noch weit interessanter und fruchtbarer wirkt als zuvor, und durch welche der Charakter der einzelnen Sprache nur um so bestimmter hervortrit.

Einen höchst interessanten und belehrenden Schluß des ganzen Cursus möchte eine Zusammenstellung der Resultate dieser Vergleichung geben, in welcher die ganze Summe der eigenen Untersuchungen und Beobachtungen, welche die Jünglinge nun, in einem Zeitraume von mehreren Jahren eines fleißigen und aufmerksamen Studiums, über die alten Sprachen sowohl als über die neuen, wenigstens die Muttersprache und die französische, gemacht haben, benützt, und für sie dadurch um so anziehender und bildender gemacht werden könnte.

Welche interessanten Aufschlüsse müßten sich ihnen dadurch ergeben über die Verwandtschaft und Verschiedenheit der ihnen nun näher bekannten Sprachen, über die eigenthümlichen Vorzüge und den Reichthum jeder einzelnen, kurz über ihre ganze Eigenthümlichkeit; und wie manchen tieferen Blick würden sie dadurch in den Charakter und das ganze Geistesleben der sie redenden Völker thun lernen, welches sich ja immer so entschieden in ihrer Sprache zu erkennen gibt.

So anziehend nun diese neue Aufgabe, die wir hiemit an den Lehrer machen, für den denkenden und wissenschaftlichen Mann ist, so ist sie deswegen doch keineswegs leicht. Manches ist noch vorzuarbeiten, manches bereits Bearbeitete wenigstens noch zu sammeln, und zu ordnen. Aber es ist zu hoffen, daß gerade durch diese Aufgabe tüchtige Männer aufgefordert würden, den Gegenstand gründlich und umsichtig zu behandeln,

und die Ergebnisse ihrer Arbeit zum Gemeingute zu machen.

Vielleicht möchte man entgegnen: diese Aufgabe werde zweckmäßiger dem Privatfleiße der Schüler überlassen, und es sey hinreichend, ihnen bey'm öffentlichen Unterrichte Winke und Nachweisungen zu geben, und dadurch ihren eigenen Forschungs-Geist anzuregen.

Die Wichtigkeit dieser Anregung verkennen wir keinesweges, und werden weiter unten darauf zurückkommen. Ob es aber wohlgethan sey, den Versuch gerade bey dieser Aufgabe zu machen, wäre erst noch zu untersuchen. Die Grammatik, so wie sie der Schüler zunächst betrachtet, und in seinem Lehrbuche gegeben findet, hat zu wenig Anziehendes, als daß er, außer dem durch das unmittelbare Bedürfniß veranlaßten Nachschlagen, noch viel besondere Zeit und Mühe darauf verwenden sollte.

Wollte er es aber auch, so kann doch von ihm nicht erwartet werden, daß er das oben Verlangte, was nur das Ergebniß längerer und umfassenderer Forschung, keinesweges aber bloß der Durcharbeitung einer einzelnen Grammatik seyn kann, selbst zu finden im Stande seyn werde. Dieß ist deswegen Aufgabe des Lehrers, der aber zudem noch die vorhin bemerkte nähere hat, dem Schüler das Studium der Grammatik überhaupt einigermaßen anziehend zu machen. Daß dieß aber nicht überflüssig ist, wird durch die tägliche Erfahrung bestättigt. Denn gar zu gerne entbindet sich der Jüngling derselben um so mehr, da sie ihm, bey der gewöhnlichen früheren Behandlung, nur als Quelle vieler Strafen und Leiden der vorhergehenden Knaben-Jahre bekannt und verhaßt war, und er jetzt über sie endlich hinweg geschritten zu seyn sich gerne schmeichelt. Deswegen bleiben auch die grammatischen Kenntnisse der Meisten auf die Bekanntschaft mit den einzelnen Regeln beschränkt, ohne sich zu tieferem Eingehen und zu Ueberblicken zu

erheben, ja man darf froh seyn, wenn nur dieß immer statt findet. Bey'm Griechischen bringt man es meist nicht einmal so weit, und der Verfasser hat schon oft mit Verwunderung bemerkt, wie lückenhaft, wie auffallend unvollständig die Bekanntschaft mancher 16- und 18jährigen Jünglinge mit der griechischen Grammatik ist. Und doch ist ihr Studium noch weit anziehender, während sich bey ihrem größeren Reichthum, und der verhältnißmäßig weit geringeren Uebung unserer Schüler im Griechischen ein die Stelle der Regeln vertretender Takt nicht einmal erwarten läßt. Aber, wie gesagt, auch im Lateinischen sah es bisher großentheils dürftig genug aus, und der Verfasser erinnert sich wohl, wie er nach Vollendung seines Laufes durch die niedere und hohe Schule die lateinische und griechische Grammatik erst wieder zur Hand nehmen, und sie jetzt erst eigentlich studieren mußte: — ein Schicksal, das er mit vielen Andern getheilt hat. Allerdings ist jetzt durch die trefflichen grammatischen Arbeiten, die wir in beiden Sprachen haben, weit besser dafür gesorgt als noch vor wenig Jahrzehnten, als das grammatische Studium kaum über den unwissenschaftlichen Bröder und Ramsler hinausgieng; allein dieser neue Gewinn muß in jedem Falle erst vom Lehrer auf die Schüler übergetragen werden. Denn die Zahl derjenigen, welche auf die Aufforderung der Lehrer jene Grammatiken wirklich für sich, und zwar mit wissenschaftlichem Gewinne durchstudiren, mag gewiß nur sehr klein seyn.

Daß aber mit dem durch Uebung erlangten Tacte, von dem wir oben gesagt haben, der Zweck erreicht sey, könnte nur behaupten, wer das Lateinschreiben als das letzte und höchste Ziel des ganzen Schul-Unterrichts, den formalen Zweck der Geistesbildung aber als bloß untergeordnet betrachtete.

Großen Zeit-Aufwandes bedarf es jedoch für diesen Zweck nicht, und mit Einer Stunde wöchentlich und

am Ende mit noch weniger kann in einem 3 — 4jährigen Cursus nicht nur für die Grammatik selbst viel gethan, sondern auch noch das Pensum von der Wortbildung beigezogen werden.

## b) Lektüre der Classiker.

Der zweyte Haupttheil des lateinischen Unterrichts auf dieser Stufe umfaßt nach dem obigen, die Lektüre der alten Classiker, die aber nicht mehr bloß als Mittel, sondern gewissermaßen bereits auch als Zweck erscheint, indem sie die Früchte des bisherigen Studiums bereits genießen läßt, und deswegen alle bisherigen Bestrebungen bis auf einen gewissen Grad in sich vereinigt.

Wir werden hier kürzer seyn dürfen; denn über diesen Gegenstand ist schon so unendlich viel, und darunter so manches Gehaltvolle und Gediegene gesagt worden; die ausgezeichneten Männer, welche neuerdings für die humanistischen Studien in die Schranken getreten sind, haben gerade diesen Unterrichts-Gegenstand, seine Wichtigkeit und die dabei zu befolgende Methode mit so viel Geist und Gründlichkeit behandelt, daß es hinlänglich seyn wird, Sachverständige auf diese jedem Schul-Manne bekannten Schriften zu verweisen, indem wir uns gerne bescheiden, nichts Besseres darüber sagen zu können.

Doch mag uns die dringende Mahnung erlaubt seyn, daß jetzt, wo es gilt, die Jugend selbst in die ernste großartige Welt der Alten einzuführen, die ihr immer als glänzendes Vorbild vorgehalten wird, die Aufgabe so streng und würdig als möglich gestellt werde. Darum soll diese Lektüre nimmer als bloßes Hülfs-Mittel zur Erlernung der Grammatik und Sprache, was dabey nur noch untergeordneter Zweck seyn darf, benützt werden. Dazu mögen einzelne ausgewählte Stücke dienen, welche abgesondert in der grammatischen Lektion, und deswegen in dieser bestimmten Richtung gelesen und

interpretirt werden. Bey der nun beginnenden classischen Lektüre aber dürfen keine Monatlangen, mit einem Schwalle unzweckmäßiger Gelehrsamkeit überladenen Einleitungen den erwartungsvollen Jüngling zum Voraus ermüden und langweilen, keine unendliche Wort- und Sach-Erklärung, welche den Text bloß als willkommene Unterlage zu Anmerkungen benützt, und nichts Erklärbares und Bemerkbares vorüberlassen zu dürfen glaubt, und bey welcher der Schüler am Ende den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht, darf ihn über Gebühr aufhalten und zerstreuen; eben so wenig aber darf ein eiliges Fortlesen, das mit leichtem Sprunge über Schwierigkeiten weghüpft, den Knoten zerhaut, statt ihn zu lösen, und den wichtigsten Schriftsteller ohne ein Wort der Einleitung beginnt, den jungen Leser zugleich auch über Geist und Inhalt in athemlosem Sprunge wegtreiben: Mängel und Mißgriffe der Behandlung, die sich wohl in der Erfahrung noch manchmal auffinden lassen möchten.

Bey dem wirklich classisch gebildeten Manne werden die Eigenschaften, welche wir an den Alten bewundern, und zu welchen wir unsere Jugend heranbilden wollen, gerade auch bey der Behandlung ihrer Geistes-Werke mit der Jugend sich aussprechen, und zwar um so entschiedener aussprechen, weil ja diese Jugend eben durch sie und zu ihnen erzogen werden soll.

Hier ist nun auch der Ort, wo wir an die Forderungen erinnern müssen, welche wir oben in der Einleitung als Bedingung der classischen Studien aufgestellt haben. Da gerade in dieser Periode der Jüngling vorzugsweise an die Alten gewiesen ist, ist es um so wichtiger, daß er bey aller Verehrung, die er für sie bekommt, darum doch in keine blinde Abgötterei verfalle, sondern jene Achtung bloß aus ihrer innern Vortrefflichkeit schöpfe, deswegen auch gegen ihre Mängel nicht blind bleibe, vorzüglich aber sich von der so beliebten Einseitigkeit hüte, bey welcher man die Al-

ten manchmal nur dadurch recht hoch stellen zu können glaubt, daß man alles Neuere herabsetzt, oder wenigstens in den Schatten stellt. — Das wahrhaft Vortreffliche kann ja nicht bloß nebeneinander bestehen, sondern ist sich eben um seines innern Gehaltes willen überall verwandt. Namentlich aber vergesse man nicht, daß die Jugend durch die Alten für die Gegenwart gebildet werden solle, nicht um jene dadurch herabzuziehen, sondern um diese durch sie emporzuheben. Man vergesse nicht, daß die Jünglinge durch sie zu demselben besonnenen, kräftigen und furchtlosen Handeln, das sich in den Schriften der Alten abspiegelt, zu derselben Vaterlandsliebe und Thätigkeit für Gemein-Wohl erzogen werden sollen, die wir an ihnen bewundern, und die unsere Jugend, wenn sie sich anders zu würdigen Schülern derselben bilden will, nicht bloß müßig soll bewundern lernen.

Soll aber unsere Jugend wirklich in den classischen Geist eingeführt werden, so daß er auch auf ihre spätere Gesinnung und Handlungsweise befruchtend einwirke, so muß sie die Alten wirklich auch lesen, und es ist nicht genug, daß sie von einigen der bekanntesten einige größere oder kleinere Bruchstücke kennen gelernt habe. Zwar meint man, diese Lektüre soll sie eben auch in ihr Geschäftsleben hinüberbegleiten, dort ihre edelste Erholung bilden, ihren Geist und ihr Gemüth stärken, und über die oft schaale Alltäglichkeit erheben. Allein man vergißt dabey, daß dieß fromme Wünsche sind, die in der Wirklichkeit nur bey dem kleinsten Theile unserer ehemaligen Studien-Schüler eintreten. Viele haben es, was wir schon oben bemerkt haben, gar nie so weit gebracht, daß sie einen Schriftsteller mit Leichtigkeit lesen könnten, und haben sich nie mit ihnen befreundet; von diesen kann also auch gar nicht die Rede seyn. Bey manchen Andern wirkt der oben geschilderte Widerwille, den sie durch die frühere Behandlung

gegen das Latein eingesogen haben, nachtheilig, auch wenn ihnen die Kenntnisse nicht gerade mangelten; sie haben sich nie zu innerem Interesse für sie erhoben, legen sie deswegen, sobald es möglich ist, d. h. bey'm Eintritt in ihren academischen Cursus, sogleich als lästige Freunde bey Seite, und sind deswegen, wenn auch später reifere und ernstere Ansichten und Erfahrungen sie denselben wieder näher brächten, ihnen bereits so entfremdet, daß sie selten mehr zu ihnen zurückkehren. Aber wenn wir auch von diesem absehen, so tritt gerade bey dem denkenden und wissenschaftlichen Manne, sobald er nur seine Aufgabe als Mensch und Bürger nicht bloß in selbstischer, engherziger Beschränktheit aufgefaßt hat, noch ein weiteres bedeutendes Gegengewicht ein. Wir haben oben darauf aufmerksam gemacht, in welch' wunderbarem Fortschreiten aller wissenschaftlichen und sittlichen, bürgerlichen und religiösen Interessen die Zeit gegenwärtig begriffen ist, und wie aus dieser gewaltigen, Alles umfassenden Bewegung der Geister, neben den vorübergehenden Erscheinungen des Tages, auch so vieles Gehaltvolle, Treffliche und dabey allgemein Wichtige in literarischen Erzeugnissen hervorgebracht wird. Dieß soll und darf dem wahrhaft gebildeten Manne nicht fremd bleiben, wenn er nicht gestehen will, daß er für die Wissenschaften, so wie für die großen Angelegenheiten der Menschheit in ihren mannigfaltigsten Beziehungen gleich wenig Interesse fühle, seinen Standpunkt als Mensch und Bürger schlecht begriffen habe, und ebendamit kein würdiger Zögling der Alten selbst sey. Denn fürwahr nicht deswegen wollen wir ja die Alten lesen, um in *ihrer* Welt zu leben oder am Ende nur zu träumen, sondern um aus ihnen in der unsrigen würdig und kräftig leben zu lernen. Wenn demnach der Mann sich auch nur in der allgemeinsten Verbindung mit der Gegenwart erhalten will, vorerst auch die Classiker seines eigenen Volkes lesen,

und sich hierauf weiter nur mit dem Besten und Gediegensten bekannt machen will, was die Gegenwart hervorbringt, was namentlich auch die Literatur des Auslandes erzeugt, welche ihm keineswegs mehr ganz fremd bleiben darf, und für welche er doch während der Studien-Jahre wenig oder keine Zeit hatte, — wo soll er dann noch Zeit für die Alten hernehmen, außer daß er höchstens etwa vergleichend noch hie und da einen Blick in seine alten Freunde zurückwärfe.

Man frage alle wissenschaftlichen und tüchtigen Männer, die nicht ihr Beruf an die Alten anweist, oder die nicht das seltene Glück einer wissenschaftlichen Muße genießen, ob sie diese Erfahrung nicht auch an sich machen? Soll deswegen classische Bildung kein leerer Name seyn, soll sie namentlich durch die Bekanntschaft mit den Schriften der Alten erzeugt werden, so bleibt nichts anderes übrig, als daß diese noch auf den Gymnasien, also in der hier besprochenen Periode, gelesen, und zwar in der möglichst-größten Ausdehnung gelesen werden. Mit großem Ernste und sehr bestimmten Gründen ist diese Forderung kürzlich auch ausgesprochen worden in einer kleinen Schrift: „Wie muß alte classische Literatur gelehrt werden?" rc. von Kaulfuß, Cöslin 1826., in welcher der Verfasser den Standpunkt des Humanismus auf das entschiedenste festhält, aber zugleich auch eine so würdige Ansicht von ihm, und den von demselben zu verlangenden Früchten aufstellt, daß wir das Schriftchen zu eigener Ansicht empfehlen zu müssen glauben.

Daß nun aber bey uns gewöhnlich viele Classiker gar nicht vorkommen, noch vorkommen können, von den vorkommenden aber nur größere und kleinere Bruchstücke gelesen werden, ist bekannte Thatsache.

Man wird vielleicht einwenden, daß einige davon z. B. die griechischen Tragiker und andere der Universität vorbehalten bleiben müssen. Allein wem es bekannt

ist, wie Wenige, außer den dazu genöthigten, dort noch philologische Collegien hören, der wird diese Einwendung wohl nimmer geltend machen. Ueberhaupt aber sollen die humanistischen Studien ja nur vorbereitende Dienste thun, und gehören deswegen auch nicht mehr auf die hohe Schule, ausser für diejenigen, welche sich der höheren Philologie widmen wollen. Sie müssen also für alle übrigen auf dem Gymnasium absolvirt werden, und können es auch, damit der Studierende auf der Universität desto besser ausgerüstet, und desto ungestörter sich den ihn dort erwartenden Wissenschaften widmen könne.

Gibt man nun aber dieß auch zu, so entsteht erst die Hauptfrage: wie soll jene Forderung erfüllt, woher soll die Zeit dazu genommen werden? Geschieht nicht bereits, was nur möglich ist?

Wir glauben die Bedingungen dafür in Folgendem einigermaßen gefunden zu haben.

Vorerst verweisen wir noch einmal auf den bereits wiederholten Grundsatz: daß bey Reiferen die öffentliche Lection vorzugsweise nur Prüfung dessen, was durch häuslichen Fleiß geleistet worden ist, so wie Auflösung der dabey noch gebliebenen Schwierigkeiten seyn soll. Wird dieser Grundsatz mit weiser Berechnung festgehalten, wobey natürlich die zunehmende Reife und Tüchtigkeit der Schüler ebenfalls einen immer steigenden Maaßstab geben muß, so kann gewiß schon dadurch Zeit gewonnen werden. Denn indem nach dem Obigen ein Theil der gewöhnlichen grammatischen, der Wort- und Sach-Erklärungen wegfällt, weil sie, wie die ersteren, nicht mehr hieher gehören, oder weil sie der Schüler zum Theil selbst finden kann, und es sich nur darum handelt, daß der Lehrer sich dessen versichere, kann die Zeit um so ausschließlicher auf zweckmäßige Lösung der vorkommenden sprachlichen Schwierigkeiten, auf gründliche Entwicklung des Gedanken-Inhaltes und auf

eine gediegene Uebersetzung verwendet, dem Jünglinge aber zugleich damit ein Muster gegeben werden, wie er bey seiner Privatlektüre die Classiker zu behandeln hat. Wird nun, was freilich unerläßlich ist, auf sorgfältige Vorbereitung unnachsichtlich gedrungen, so kann dennoch, auch in kleinerer Stunden-Zahl, ebensoviel als bisher gelesen, die Zeit aber, welche durch die Beschränkung der öffentlichen Lectionen sowohl als der dafür nöthigen Vorbereitung frei wird, zu

Privat-Studien

und zwar vorzugsweise zur Privatlektüre der Classiker verwendet werden, in welcher wir ein zweites Mittel für unsern Zweck finden. Daß den Schülern des oberen Cursus dafür vor Allem mehr Zeit verschafft werden muß, geht schon aus dem Umstande hervor, daß sie im Durchschnitte wöchentlich 36 öffentliche Lectionen haben, eine Zahl, welche gegen das Ende überdieß noch zunimmt, statt abzunehmen. Wenn wir nun schon bey den jüngeren Classen die Ueberladung mit Lehr-Stunden beklagt haben, so müssen wir diese Klage bei den älteren noch mit dem hieher gehörigen bedeutenden Grunde verstärken, daß dadurch der freien Selbst-Thätigkeit der Jünglinge, deren Anregung und Entwicklung ja eine Hauptaufgabe der Schule ist, weil zu wenig Spielraum gegeben wird. Und doch wird diese Rücksicht immer wichtiger, je mehr sich ihre Kräfte entwickeln, und je mehr sie der hohen Schule entgegengehen, wo sie der bisherigen genaueren Aufsicht und Leitung entbunden, ihre Studien mit freierem Interesse verfolgen sollen. Sie wird ferner um so wichtiger, je mehr es Erfahrungs-Sache ist, daß an den Gymnasien wenigstens (in den Seminarien ist dieß um der spezielleren Studien-Aufsicht nicht in diesem Grade der Fall) nur wenige, ja vielfach gar keine Privatstudien getrieben, am wenigsten aber Classiker gelesen werden. Wenn nun aber, auch schon bey der gegenwärtigen größeren Zahl von

Lehrstunden, für den fleißigen Schüler neben der Vorbereitung auf den öffentlichen Unterricht doch noch einige Zeit zu Privatstudien übrig bleibt, was der Verfasser aus längerer Beobachtung weiß, so werden wir die für unsere Forderung nöthige Zeit um so zureichender gewinnen, wenn die Zahl der öffentlichen Unterrichts-Stunden im Verhältniß zu der wachsenden Reife und Selbstständigkeit der Jünglinge vermindert wird, was bis auf die Summe von etwa 24 öffentlichen Stunden geschehen kann.

Wir könnten hiebey auf die Sitte der englischen Schulen verweisen, allein wir wollen es lieber als Zurückführung einer bey uns selbst ehmals bekannten Maaßregel betrachten. Denn bekanntlich war nur noch vor etwa 20 Jahren in den niedern theologischen Seminarien die öffentliche Stunden-Zahl bedeutend geringer als gegenwärtig, dafür war es aber Sitte und Regel, daß jeder Schüler einen lateinischen und griechischen Classiker für sich las.

Wie dieß die eigene Kraft weit mehr in Anspruch nahm, dabey für den aufstrebenden Jüngling, der mit dem Gefühle der wachsenden Kraft des Gängelbandes ohnedieß so leicht überdrüßig wird, weit größeren Reiz hatte, und wie endlich bey Manchen erst durch diese Maaßregel sich Interesse an eigenen Studien überhaupt, so wie insbesondere an den alten Classikern entwickelte, und Früchte trug, das weiß der Verfasser mit vielen seiner Zeit-Genossen aus eigener Erfahrung, wenn es sich auch nicht aus innern Gründen genügend darthun ließe.

Aber freilich müssen diese Privat-Studien unter bestimmter und sorgfältiger Aufsicht und Leitung stehen. Eben in den theologischen Seminarien sind durch die bestehenden Einrichtungen die Bedingungen dazu bereits gegeben; aber auch auf den Gymnasien wird sie nicht so schwer einzuleiten seyn, als man vielleicht glaubt. Wir werden an einem andern

Orte noch einmal darauf zurückkommen, und bemerken hier bloß, daß für diesen Zweck schon die natürliche Verbindlichkeit jedes Lehrers, den Anfragen seiner Schüler über Privat-Studien mit Rath und Unterstützung entgegen zu kommen, in Rechnung zu bringen ist, daß aber diese Verbindlichkeit noch dadurch erleichtert wird, daß durch die verlangte Beschränkung der Stunden-Zahl dem Lehrer nicht nur diese Stunden selbst, sondern auch die sonst zur Vorbereitung für dieselben erforderliche Zeit gewonnen wird, und nun für diesen Zweck verwendet werden kann.

In der Ausführung denken wir uns die Sache nun ungefähr so: die ganze Anzahl der für die Jugend lesbaren lateinischen und griechischen Classiker im Ganzen oder in einzelnen ihrer Schriften wird auf die drey oder vier Jahres-Curse, in einer nach den Schwierigkeiten der Form und des Inhaltes aufsteigenden Reihe vertheilt. Am Anfange eines jeden Cursus wird die demselben entsprechende Abtheilung dieser Schriften den Schülern bekannt gemacht, über ihren Inhalt, ihre Eigenthümlichkeiten und Schwierigkeiten, die Art und die vorhandenen Hülfsmittel sie zu lösen, kurz über die ganze Methode ihrer Behandlung eine zweckmäßige Einleitung gegeben, einige davon, so wie innere Gründe es räthlich machen, und die Zeit es erlaubt, zur öffentlichen Behandlung bestimmt, die übrigen aber der Wahl der Schüler zur Privatlektüre frei gestellt. Denn alle zu lesen, würde natürlich die Zeit gar nicht zureichen. Diejenigen Schriftsteller aber, welche während eines Jahres öffentlich gelesen worden sind, werden dann für das nächste Jahr zur Fortsetzung im Privatstudium ebenfalls empfohlen, für welche die öffentliche Lektüre zugleich das Muster der Behandlungsweise gegeben hat. In die für die Privatlektüre bestimmten Schriften theilen sich nun die Lehrer, damit jeder in dem ihm zugefallenen Theile durch eigenes Nachlesen sich noch insbe-

sondere für jede Nachweisung so wie für die nun anzustellende Prüfung ebenfalls gehörig vorbereiten könne. In bestimmten Zwischenräumen, etwa alle 14 Tage, wird sich jeder Lehrer von den einzelnen ihm zugewiesenen Schülern der Reihe nach über das Gelesene und Gewonnene förmliche Rechenschaft geben lassen, den Fleißigen durch belehrende Winke und Mittheilungen zu fördern, sein Interesse zu steigern, kurz seine ganze wissenschaftliche Ansicht zu heben suchen, dem Schwächeren, dabey aber Willigen, durch Erleichterung der Schwierigkeiten Muth machen; den Unfleißigen endlich warnen, und im Nothfalle durch bestimmte Aufgaben strafen, vor Täuschungen aber durch Durchsicht der Hefte, durch Nachschlagen dieser und jener Stelle, durch Prüfung über den Inhalt u. s. w. sich verwahren.

Auf diese Art bekommt der Lehrer eine sehr erwünschte Gelegenheit, sich mit der Individualität seiner Schüler genauer bekannt zu machen, — was sonst bisher, je mehr die Classen vorrücken, gerade immer mehr wegfiel, und doch so unendlich wichtig ist, — ihre Talente, ihr wissenschaftliches Interesse, ihren Fleiß, die Richtung ihrer ganzen geistigen Entwicklung, aber auch ihren Charakter an so manchen kleinen Zügen zu beobachten, sich das Vertrauen derselben zu erwerben, und durch Rath, Mahnung, Warnung, durch Unterstützung in Wort und That auf sie wohlthätig einzuwirken, und so zugleich an ihrer sittlichen Erziehung Antheil zu nehmen, auf was wir an einem andern Orte zurückkommen werden.

Der fleißige aufstrebende Jüngling wird in dieser freien ungehinderten Entwicklung seiner Kräfte, bey welcher er doch keineswegs dem Zufalle überlassen oder Verirrungen anheim gegeben ist, einen neuen Reiz finden, und die gestattete Freiheit um so sorgfältiger benützen; der unfleißige aber wird genöthigt seyn, zu arbeiten, und zwar s e l b s t z u a r b e i t e n. Denn Täu-

schung ist hier, sobald der Lehrer sorgfältig seyn will, kaum möglich. Auch wird er bey solchen Subjekten sich nicht gerade auf die einzige dazu bestimmte Stunde beschränken, sondern seine Prüfung so oft anstellen, als die Umstände es erfordern. Im Allgemeinen aber wird, auch abgesehen von dem materiellen Gewinne, die Anregung, Entwicklung und Erstarkung der eigenen Thätigkeit und Geisteskraft einen nicht zu berechnenden Vortheil gewähren, der besonders bey so manchen Mittelmäßigen hoch anzuschlagen ist, welche zwar gerne arbeiten, aber mehr mit einem bloß empfangenden Sammlerfleiße, und bey welchen also die Anregung der eigenen Geistesthätigkeit durch jedes zu Gebot stehende Mittel doppelt wichtig ist.

Auf diese Art wird nun, um noch einmal auf unsern Gegenstand zurückzukommen, zwar freilich nicht der ganze Vorrath der Classiker gelesen werden, aber doch gewiß in größerem Umfange als bisher, und ohne Zweifel auch mit größerem intensivem Gewinne. Der Jüngling wird in ihrer Welt einheimischer, mit ihrem Geiste befreundeter werden, ihnen darum auch mehr getreu bleiben, und in seinen späteren Verhältnissen, neben dem, was die Gegenwart in so reicher Fülle bietet, auf sie als alte würdige Freunde, wenigstens vergleichend, gerne wieder zurückgehen.

Wenn er auf diese Weise mit der alten Welt etwas vertrauter geworden ist, so wird es sehr nahe liegen, den Cursus mit einer Uebersicht über die Geschichte der classischen Literatur zu schließen, welche schon um der sich anbietenden fruchtbaren Vergleichung mit der neueren, deutschen und französischen, willen höchst interessant werden muß, auf die Universität aber nicht erspart werden darf, weil sie dort — die Wenigsten hören.

Memoriren classischer Stellen.

Als untergeordnete Bedingung gehört hieher aber auch noch, was ebenfalls gewöhnlich bey uns während dieser Periode viel zu sehr versäumt wird: daß ausgezeichnete, auch größere Stellen der Classiker, besonders der Dichter, förmlich auswendig gelernt werden. Wenn wir auch von der formalen Uebung des Gedächtnisses absehen wollen, welche allerdings mehr in die früheren Schuljahre gehört, wiewohl sie nie ganz versäumt werden sollte, so kann wohl über den großen Werth eines solchen durch das Gedächtniß erst gesicherten Schatzes von Kernstellen und gehaltvollen Wahrheiten, bey denen das orientalische Bild: „goldene Aepfel in silbernen Schalen" so vorzugsweise gilt, für Leitung und Berichtigung des eigenen Urtheils in den mannigfachen Verhältnissen des äußern und innern Lebens, so wie für Anregung des Gefühles für das Schöne und Große kein Zweifel herrschen. Sie sollten für den wissenschaftlichen Mann gleich nach den Bibelstellen zu stehen kommen. Auch erkennt man es allerdings an, überläßt es aber dennoch beinahe einzig den jüngern Classen, dafür zu sorgen. Und doch kann das, was in den frühern Jahren geschieht, höchstens als Einleitung betrachtet werden. Niemeyer sagt in seiner „Reise nach Frankreich": er habe mehrere französische Offiziere im Quartier gehabt, welche in Folge ihrer Schuljahre den halben Virgil und Horaz noch im Gedächtnisse gehabt haben; und in den englischen Schulen ist es ohnedieß Sitte, für was ihre Parlaments-Reden bekanntlich glänzende Beweise geben.

c) Schreib-Uebungen.

Endlich kommen wir an den letzten Theil des lateinischen Unterrichts, die Schreib-Uebungen.

Ehe wir nun das, was wir etwa über ihre Behandlung in dieser Periode noch zu erinnern haben, ausführen, werden wir uns über ihre Bestimmung verständigen müssen.

## Prüfung ihres Zweckes.

Ueber ihre Wichtigkeit für Erlernung der Grammatik, für schärfere Auffassung der Eigenthümlichkeiten der Sprache, für Entwicklung des Urtheils, und mit zunehmender Reife auch für Ausbildung des Geschmacks haben wir uns schon oben hinlänglich ausgesprochen. Allein für die Periode, welche wir jetzt vor uns haben, stellt sich die Frage doch etwas anders: Soll nehmlich auch jetzt noch dieser formale Zweck der einzige seyn, oder sollen die Jünglinge, die zu einer academischen Laufbahn bestimmt sind (denn von andern kann ohnedieß nicht die Rede seyn) eigentlich Latein schreiben lernen, und sich somit jetzt darauf vorbereiten?

Von der Beantwortung dieser Frage hängt natürlich auch der Umfang der zu treibenden Uebungen und ihre Behandlung ab.

Das große Gewicht, das auf die Fertigkeit des Lateinschreibens gelegt wurde, schreibt sich bekanntlich aus jenen Jahrhunderten her, als das Latein noch Sprache der Kirche und des Gottesdienstes war, die neueren Sprachen aber beinahe noch gar nicht geschrieben wurden. Als nun der seiner Zeit auch hierin vorgeeilte Luther für die deutsche Schriftsprache die Bahn zu brechen begann, stand seinem Bestreben der neue hohe Schwung entgegen, mit welchem die classischen Studien damals getrieben wurden. Denn bey der so gerechten neuangeregten Verehrung derselben war es gar nicht zu erwarten, daß sich die ausgezeichneten Geister seiner Zeit zu ihren Erzeugnissen einer noch so höchst ungebildeten Sprache bedienen würden, als unsere deutsche damals war, die noch dem unscheinbaren,

ungeschliffenen Edelsteine glich, — während ihnen die ohnedieß von Alters her gewöhnte Sprache Latiums in ihrer ganzen Würde und Schönheit, die durch das neubelebte Studium ihrer Classiker noch einen neuen Reiz für sie bekam, zu Gebote stand, und ihnen überdieß zugleich den offenen ungehinderten Verkehr mit den gebildeten und gelehrten Männern aller Zungen sicherte.

Wenn deswegen auch großherzige Männer, wie eben Luther oder Hutten, es versuchten, für das Volk, und deswegen in der Mutter-Sprache zu schreiben, so fanden sie keine Nachahmung, und die Gelehrten nahmen eine immer einseitigere und unfruchtbarere Richtung, je größer die Absonderung vom Volke wurde, und je mehr das letztere in seinem geistigen Leben immer tiefer sank, und unsere Sprache ebendamit immer geschmackloser und fast barbarischer wurde.

Um so eifriger wurde dagegen das Lateinschreiben betrieben, und wenn auch die Humanisten, statt auf den Kern einzugehen, mehr und mehr bloß mit der Schale sich beschäftigen, den Text bearbeiteten, und Commentare voll unfruchtbarer Gelehrsamkeit darüber lieferten, so waren diese ihre Erzeugnisse wenigstens in einem schönen Latein geschrieben, und dieß war denn auch der Preis, der den studierenden Jünglingen als der höchste und schönste vorgehalten wurde.

Und von dieser Verirrung ist auch auf uns noch etwas übergegangen, und spricht sich eben in dem großen Gewichte aus, das immer noch, auch unter so veränderten Verhältnissen, auf die Kunst des Lateinschreibens gelegt wird. Wollte man dieß in Abrede ziehen, so erinnern wir bloß an die bereits angeführten, so vielfältig erhobenen Klagen über das Abnehmen der Sitte des Latein-Sprechens und Schreibens, oder überhaupt der Fertigkeit im lateinischen Ausdruck, was von den Philologen als ein schlimmes Zeichen der Zeit betrachtet wird. So klagt z. B. ein Recensent der

interessanten Schrift von Friedemann: „Paränesen für studirende Jünglinge“ (Jenaer allgem. Litteratur-Zeitung): „Wahrlich es muß jeden Schulmann, der sein Amt mit Ernst und Liebe treibt, mit Wehmuth erfüllen, wenn die Liebe und Achtung, die er seinen Schülern für das classische Alterthum beigebracht hat, gleich in dem ersten academischen halben Jahre merklich zu verschwinden anfängt, weil der academische Lehrer ihr gar kein Gewicht beilegt. Denn wir Schulmänner geben dem Schüler so viel als möglich Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen lateinischen Ausdrucke. Darnach fragt auf der Universität meistens Niemand.“

Die Liebe und Achtung, die dieser Schulmann seinen Schülern gegen das classische Alterthum beibringt, spräche sich demnach vorzüglich in der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen lateinischen Ausdrucke aus!

Dasselbe aber kann man auch sonst hie und da, und zwar nicht bloß unter gelehrten Schulmännern hören. Vor wenigen Jahren äußerte ein angesehener Jurist, ein Mann von Geist und Kenntnissen, gegen den Verfasser: er könne den gar nicht für einen wissenschaftlich-gebildeten Mann halten, der nicht im Stande sey, noch ein gutes fließendes Latein zu schreiben. Freilich erscheinen solche Aeußerungen oft auch bloß als gelehrte Eitelkeit, die sich in dem Besitze einer immer mehr verschwindenden, und darum desto ausgezeichneteren Fertigkeit gefällt. Oder was wäre es anders, wenn wir nicht selten geachtete Gelehrte sich um die Classicität ihres Latein streiten, und sich sogar in eigenen Schriften darüber nicht ohne Animosität angreifen und vertheidigen sehen: wie denn erst vor wenigen Jahren zwey sonst verdienstvolle und gelehrte Theologen: Winer und Kuindl, der gelehrten Welt ein solches unerfreuliches Schauspiel gegeben haben.

Auch ergehen von den eifrigen Verehrern des Alterthums mancherley Mahnungen und Warnungen, um dieses vermeintliche Palladium der Humanitäts-Studien zu retten, und wieder zu Ehren zu bringen. So erzählt unter anderem Hesperus im März 1828. „Dem Vernehmen nach soll dem bey der Universität Berlin neu anzustellenden Professor der Klinik die Bedingung gestellt werden, am Krankenbette lateinisch zu dociren, als Beytrag, daß dem Stande der Aerzte die gelehrte Bildung gesichert werde."

Und nun fragen wir denn nach dem Bisherigen: warum soll auch jetzt noch Latein geschrieben werden? Etwa weil das Latein auch wie vor einem Jahrhunderte noch, das einzige gebildete und deswegen würdige Organ wissenschaftlicher Darstellungen ist? Dieß darf um so entschiedener verneint werden, je gebildeter und reicher unsere herrliche Muttersprache ist, je fügsamer sie jedem Geisteswerke in seinen feinsten Schattirungen sich anschmiegt.

Oder: als Mittel des gelehrten Verkehrs? So war es allerdings ehemals. Daß aber das Bedürfniß dieses Organs immer kleiner wird, dafür sorgt die Uebersetzungs-Fertigkeit unserer neuesten Zeit. Wo ja nur irgend ein allgemein interessantes Werk erscheint, das bekommen wir aus den Händen der Allzeitfertigen beinahe eben so schnell in unserer Sprache zu lesen als das Original selbst. Und wenn dieses Treiben, so ferne es der müßigen Lesewuth, und der nach Zerstreuung haschenden Genußsucht fröhnt, mitunter auch als wahres Unwesen erscheint, so hat es doch zugleich auch eine ernstere und erfreulichere Seite, indem es den Völker-Verkehr auf eine früher nie gekannte Weise erleichtert, und damit eigentlich im Dienste der Menschheit steht. Denn was so übersetzt ist, ist eben damit nicht mehr bloß abgeschlossenes Eigenthum der Gelehr-

ten, wie ein lateinisch geschriebenes Werk, sondern es wird ein Gemein-Gut für alle Gebildeten.

Dazu kommt noch, für uns Deutsche wenigstens, der Umstand, daß wir fremde wissenschaftliche Werke, namentlich englische, um ihres für uns unerschwinglichen Preises willen, selten im Original kaufen können, sondern in Abdrücken, die erst bey uns veranstaltet werden müssen. Geschieht aber dieß einmal, so wird eben so gut auch vollends eine Uebersetzung geliefert.

Das Bedürfniß nimmt aber auch immer mehr ab, weil die Sprachen der gebildeten Völker immer mehr gegenseitig gelernt werden. Wir Deutschen bey unserem Universalismus haben das immer gethan, und thun es mit Recht täglich immer noch mehr. Aber auch unsere deutsche Sprache wird ja in neuester Zeit immer mehr in England, und namentlich in Frankreich gelernt, so daß nächstens ein jeder wissenschaftlicher Mann, der eine lateinische Schrift zu lesen im Stande ist, sie auch deutsch wird lesen können.

Wie viel ist übrigens bey uns schon lateinisch geschrieben worden, was nie in's Ausland kam, und was gewiß mehr zur Ehre der gelehrten Sprache, oder zur Befriedigung gelehrter Eitelkeit geschah, als um der allgemeineren Mittheilbarkeit willen! Oder für wen hätten z. B. unsere Theologen geschrieben? etwa für den katholischen Clerus in Frankreich, oder für die Gottesgelehrten der englischen Kirche? Wissen wir aber nicht, wie geringschätzig gerade diese letzteren unsere deutsche Philosophie und Theologie behandeln? Oder am Ende gar als Schul-Uebung für die Schreibenden sowohl als für die Leser? Das hieße ja das, was als Zweck angegeben wird, wiederum zum Mittel für Erreichung eben dieses Zweckes herabziehen, und dadurch diesen Zweck selbst aufheben.

Wenn ja Latein geschrieben werden will, so mag es seine Stelle noch am zweckmäßigsten bey der Bear-

beitung der alten Classiker selbst finden, welche im Original am entschiedensten Gemein-Gut aller gebildeten Völker, und unter diesen doch nur wieder der — beide Sprachen verstehenden Gelehrten sind. Wer sich aber einmal diesen Studien so widmet, daß er die Wissenschaft selbst fördern will, bey dem wird auch die Kunst des Lateinschreibens unmittelbares Ergebniß seiner Studien seyn, und dieser Klasse von Schriftstellern gilt also unsere gegenwärtige Darstellung nicht.

Damit soll aber keineswegs die lateinische Sprache als wissenschaftliche Kunstsprache abgeschafft werden, d. h. als Mittel für die gesammte wissenschaftliche Terminologie, in welcher Eigenschaft sie, um ihrer allgemeinen Anwendbarkeit willen, für wissenschaftliche Bestimmtheit allerdings von sehr großer Wichtigkeit ist. So viel Latein aber, als zu diesem Zwecke mehr als hinreichend ist, werden alle gebildeten Männer auch in Zukunft verstehen, überhaupt vielleicht eben so viel Latein wissen als bisher, wenn sie auch keine lateinischen Stylisten sind. Und dieß sind ja auch bisher die allerwenigsten Schüler unserer gelehrten Anstalten geworden.

Diesen Erfahrungs-Satz glauben wir auch noch in die Wagschale legen zu müssen. Man vergleiche nur die Ergebnisse unserer Prüfungen. Wofür also einem Phantom immer noch nachjagen, das weder durch innere höhere Gründe gerechtfertiget, noch durch äußere Nothwendigkeit geboten, noch in der Wirklichkeit erreicht wird.

Dagegen aber sprechen gewichtige Gründe gegen das Lateinschreiben,

Der höchste und wichtigste ist offenbar der Beruf des Schriftstellers: nicht bloß für eine Kaste, sondern für sein Volk zu schreiben. Dieser Beruf ist lange genug verkannt worden, und die Folgen dieser Nichtachtung sind in der zurückgehaltenen

Bildung unseres Volkes lange genug auf das empfindlichste fühlbar gewesen. Erst seitdem ausgezeichnete Geister für unser Volk in seiner Muttersprache geschrieben haben, hat auch wissenschaftliche Bildung oder überhaupt Geistes-Bildung angefangen, allgemeiner zu werden. Dieses Bedürfniß aber spricht sich wirklich immer lebhafter und allgemeiner aus, immer mehr erwacht ein wissenschaftlicher Geist unter der Gesammtheit. Wenn aber Geistes-Bildung Gemeingut eines Volkes, und sein edelstes Gemeingut seyn und werden soll, so dürfen seine Geistes-Werke, ob sie allgemeine Gegenstände, oder auch bloß besondere Zweige des Wissens behandeln, nicht mehr in einer Sprache mitgetheilt werden, welche für den größten Theil Hieroglyphe ist. Die alte Behauptung: „dieß gehört bloß für den Gelehrten" kann nur von engherzig-gelehrtem Dünkel ausgesprochen werden. Im Reiche der Geister gibt es keine Privilegien, keinen Allein-Besitz; seine Güter und Schätze sind frey und allgemein wie das Licht, und müssen darum auch für Alle zugänglich seyn.

Betrachten wir aber, von diesem allgemeinen Grunde absehend, die Darstellung durch die lateinische Sprache selbst genauer, so ergibt sich noch ein weiterer Grund, warum sie zum Organ für Geistes-Erzeugnisse unserer Zeit so gar nicht mehr taugt. Es ist auch, auf was wir oben bey'm Lateinreden schon einmal aufmerksam gemacht haben, die außerordentliche Verschiedenheit der alten und neuen Welt, in allen Verhältnissen des häuslichen und öffentlichen, des politischen, wissenschaftlichen und religiösen Lebens, nach welchem sich natürlich immer auch die Sprache eines Volkes bildet, so daß eine Sprache, welche nicht mit den unaufhörlichen Entwicklungen der Zeit fortgeschritten ist, nicht mit ihnen sich weiter entwickelt und ausgebildet hat, welche vielmehr, wie die lateinische, in sich völlig abgeschlossen,

schlossen, und einzig auf die Verhältnisse ihrer Zeit und ihres Volkes beschränkt, und auch für diese noch kaum allseitig genug ausgebildet war (man denke an Cicero's Uebersetzungs-Versuche der griechischen Philosophie), unseren Verhältnissen aber und der großen Menge neuer Begriffe und Ideen gänzlich fremd geworden ist, daß diese unmöglich ein gefügiges Werkzeug freier Mittheilung werden kann, auch wenn sie einer noch so vollkommen in seiner Gewalt hat. Was in ihr geschrieben wird, ist mehr oder weniger bloß kunstreiche Nachahmung der Alten, in dem verhältnißmäßig sehr beschränkten Kreise, den die lateinischen Classiker uns darbieten, wobey über der beständigen Rücksicht auf die Form der Stoff beinahe nothwendig leiden, jede freie Bewegung des Genius gehemmt werden muß.

Endlich aber ist sie in jedem Falle eine fremde Sprache. Wie bedeutend aber die Aufgabe ist, sich in einer solchen mit derselben Freiheit, Sicherheit und Schönheit auszudrücken, wie in der Muttersprache, (und dieß müßte ja doch gefordert werden), dafür berufen wir uns auf das Zeugniß aller derjenigen, welche sich diese Aufgabe in irgend einer fremden Sprache gesetzt haben. Erfahrung ist es wenigstens, daß, wer sich zu einem guten lateinischen Stylisten bilden will, eines langen, angestrengten und beinahe ausschließlichen Studiums bedarf, und dadurch seine Zeit den großen Anforderungen entziehen muß, welche Wissenschaft und Leben gegenwärtig an ihn machen, so daß am Ende „die, welche „schreiben können, keinen Stoff zum Schreiben haben, „diejenigen aber, welche Stoff haben, in der Kunst „Latein zu schreiben, nicht geübt seyn werden.“ *)

---

Anm. Aus einer Abhandlung in der allgemeinen Schul-Zeitung Jul. 1826. „über das Verhältniß der Latinität zur jetzigen Zeit“, auf welche wir diejenigen, die Mehreres darüber zu lesen wünschen, verweisen.

### Beschränkung der lateinischen Styl-Uebungen.

Darum also soll und muß das Lateinschreiben aufhören, Zweck und Ziel des Lateinlernens zu seyn, und wird es gewiß auch, denn es ist Forderung der Zeit. Dagegen werden sich nun freilich eine Menge Stimmen erheben, und davon den Verfall aller wahren Humanitäts-Studien prophezeihen. Wir aber fürchten das keineswegs. Uebersetzungs-Uebungen, sofern sie bloß Mittel zu gründlicherer Erlernung der Sprache, und zur Bildung des Urtheils und Geschmacks sind, müssen ja doch getrieben, und mögen, nur mit abnehmendem Umfange, bis gegen das Ende des Gymnasial-Cursus fortgesetzt werden. Und wenn wir bisher im Griechischen, bey welchem jene Uebungen ja einzig für diesen formalen Zweck behandelt, und bey welchem nie eine Fertigkeit im griechischen Style verlangt, höchst selten erreicht worden ist, dennoch zum Verstehen und Genießen ihrer Werke, und zum Aneignen ihres Geistes kommen konnten, warum sollte dieß nicht auch im Lateinischen geschehen können, auf welches doch weit mehr Zeit und Mühe verwendet wird? Nein, in den Geist des Alterthums führt uns das Lateinschreiben gewiß nicht ein, eher aber hat es davon abgeführt.

Und sollte auch in Zukunft die Kunst ein ciceronisches Latein zu schreiben, in der gelehrten Welt aussterben; — der Verlust wäre darum nicht besonders groß. Am schönsten hätten wir es ja doch immer in seinen Werken selbst. Diese aber werden unsterblich fortleben, zugleich mit den Meister-Werken unserer eignen Classiker, welche wohl aus der Quelle der Alten getrunken, an ihrem Geiste sich erhoben, und dadurch auch auf ihr eigenes Volk unsterblich eingewirkt, nie aber um den Ruhm lateinischer Stylisten gebuhlt haben: sie werden fortleben und fortwirken, wenn unsere Neulateiner längst vergessen seyn werden.

Was also auch auf der obern Stufe des gelehrten Unterrichts für diese Uebung geschieht, darf bloß als Mittel zu dem so eben ausgesprochenen formalen Zwecke behandelt werden. Auch so werden die Schüler so viel lernen, daß sie, erforderlichen Falles, über irgend einen Gegenstand sich wenigstens fehlerfrei und nicht unrichtig lateinisch auszudrücken im Stande seyn werden. — Was aber weiter gehen soll, das werde dem eigenen Entschlusse der Schüler, ob er durch Neigung oder Bestimmung, z. B. zum Lehrer-Berufe, veranlaßt ist, und somit auch vorzüglich seinen Privatstudien überlassen, die aber der öffentliche Unterricht, allerdings besonders durch Veranlassung zu freien lateinischen Ausarbeitungen, Durchsicht derselben u. s. w. unterstützen mag. Es werden solcher Schüler immer nur wenigere seyn, und die Aufgabe für den Lehrer also auch nicht groß, zumal da bey solchen die Durchsichts-Stunden für die Privatstudien gerade dieser Rücksicht zum Theil werden gewidmet werden können. Für die übrigen aber werden die wöchentlichen lateinischen Exercitien mit zunehmender sonstigen Reife, mit welcher sie dann, als bloß formelle Uebungen, immer mehr entbehrlich werden, mehr und mehr beschränkt, so daß sie etwa im letzten Stufen-Jahre ganz aufhören. Die Extemporaneen, welche nur als Sprach-Uebungen Dienste leisten können, und solche auch auf der vorhergehenden Stufe leisten müssen, fallen auf dieser ganz weg, so wie die eigenen lateinischen Ausarbeitungen, welche ohnedieß nur selten vorkommen, den Wenigeren, die sich zur gelehrten Philologie bestimmt haben, überlassen bleiben, für welche sie dann aber freilich eine bedeutende Aufgabe bilden.

Wenn wir demnach die lateinischen Styl-Uebungen in ihre natürlichen Grenzen zurückweisen, so werden sie in Zukunft auch nimmer den Maasstab zum Urtheile über die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Jüng-

linge dieser Stufe bilden, sondern diese von andern wichtigeren Momenten hergenommen werden. Sollen also, z. B. bey öffentlichen Prüfungen, die Fortschritte derselben in ihren humanistischen Studien untersucht werden, so ist vorzugsweise ihre Fertigkeit in dem Verständnisse, der Erklärung und gelungenen Uebertragung eines Classikers zu prüfen. Man lege ihnen also, neben mündlichen Leistungen, einen etwas größeren Abschnitt eines Classikers zur schriftlichen Uebersetzung und Bearbeitung vor; und wird diese Aufgabe zweckmäßig gestellt, so gibt ihre Lösung gewiß einen sicheren und allgemeineren Maaßstab dafür, wie weit der Candidat in die Sprache und in den Geist der Alten einzudringen vermag, wie weit sein Urtheil gereift, sein Geschmack gebildet, seine Darstellungs-Gabe geübt, und seine freie Geistesthätigkeit erstarkt ist, als alle lateinischen Exercitien.

Statt dieser schlagen wir, für die letzten Gymnasial-Jahre, auch außer den öffentlichen Prüfungen, vor, daß, alle Monate etwa, über das, was die Jünglinge während desselben in ihren Privatstudien von Classikern gelesen, eine Arbeit gefordert werde, welche bald eine bloße Uebersicht des Inhaltes, bald Angabe des Ideen-Ganges, bald Beurtheilung, bald Vergleichung u. s. w. geben könnte, und für den Schüler in Hinsicht des Stoffes sowohl als der Form der Bearbeitung vortheilhaft übend, für den Lehrer aber eine zweckmäßige Probe der bisherigen Arbeit wäre.

Für Uebung der eigenen Produktionskraft, so wie als Styl-Uebung endlich müssen deutsche Aufsätze eintreten, welche die lateinischen in mancher Beziehung nicht nur ersetzen, sondern an Fruchtbarkeiti gewiß übertreffen werden. Davon später noch einmal.

## Die griechische Sprache.

Bey der mehrfachen innern Verwandtschaft der griechischen Sprache mit der lateinischen, welcher gemäß auch in unsern Schulen beide von jeher nach denselben Grundsätzen behandelt worden sind, werden wir das, was wir über diesen Unterrichts-Gegenstand zu sagen haben, bloß als Anhang zu dem Lateinischen betrachten, und uns auf dasjenige berufen können, was wir in dem Bisherigen über Sprach-Unterricht überhaupt, und insbesondere über den lateinischen in seinen verschiedenen Beziehungen gesagt, und vorgeschlagen haben.

Daß das Studium dieser herrlichen Sprache und ihrer Meisterwerke durch die seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts begonnene und mit so glücklichem Erfolge fortgesetzte gründlichere und wissenschaftlichere Bearbeitung ihrer Grammatik und ihres Sprach-Schatzes, so wie überhaupt durch mannichfache Anregung aus der lange herrschenden Vernachläßigung und Einseitigkeit sich erhoben hat, und neu belebt worden ist, dürfen wir als eine eben so bekannte als erfreuliche Thatsache betrachten.

Wenn man aber da und dort so weit gegangen ist, daß man für sie deswegen das Primat verlangte, und sie vor dem Latein in der Schule anfangen wollte, wie dieß auch in neuester Zeit noch da und dort angeregt wird *), so ist dieser Versuch wenigstens in den würtembergischen Schulen noch nie gemacht oder auch nur angemuthet worden, in denen Anhänglichkeit an das Bestehende und besonnene Vorsicht, wenn auch hie und da vielleicht zurückgehalten, doch gewiß vor manchem Fehlgriffe

*) Anm. So z. B. Stephani „über Gymnasien" 1828. „Der Zeitgeist und die gelehrten Schulen". Berlin 1829.

bewahrt hat. Auch darf man wohl jene Frage endlich als ziemlich abgemacht annehmen. Denn wenn gleich der griechischen Sprache an und für sich gewiß der Vorrang vor der lateinischen gebührt, wofür der größere Reichthum und die vollendetere Ausbildung der Sprache selbst und der darin geschriebenen Werke, so wie die einfache Thatsache spricht, daß die griechische Cultur die Mutter der römischen war, so wird die lateinische Sprache doch wohl nie aus ihrer bisherigen Stellung gegen die griechische in unseren Schulen verdrängt werden können, wenn man sich nur erinnern will, daß sie, die lateinische, nicht nur die gelehrte Kunstsprache ist (auch abgesehen von dem kaum erst besprochenen Latein-Schreiben), und dadurch schon eine allgemeiner verbreitete Bekanntschaft mit ihr hinlänglich gerechtfertigt wäre, sondern daß sie auch, als die Mutter der romanischen Sprachen, denjenigen Schülern unserer Anstalten, welche keine gelehrte Bildung verfolgen wollen, wenigstens neben dem formalen Gewinne noch den nicht unbedeutenden materialen gewährt, daß ihnen durch sie die Erlernung der französischen, italienischen und englischen Sprache bedeutend erleichtert wird, und endlich, daß sie durch die größere Einfachheit und Regelmäßigkeit ihrer Grammatik, so wie um ihres ernsteren Charakters willen überhaupt sich mehr zum, vergleichungsweise früheren Bildungsmittel, für die Jugend eignet als die griechische, welche mit ihrer größeren Mannichfaltigkeit, Freiheit und Gefügigkeit in den Formen sowohl als in den Gesetzen der Verbindung und der gesammten Darstellung der Flüchtigkeit des Knaben, so wie dem beweglichen Phantasiespiele des Jünglings, überhaupt dem Streben des jugendlichen Alters nach Ungebundenheit zu viel Nahrung bieten würde, wenn nicht durch die größere Strenge und den Ernst der lateinischen im Voraus schon ein Gegengewicht gegeben wäre.

In den würtembergischen Schulen ist das Griechische bisher gewöhnlich ungefähr im zehnten Jahre angefangen worden, da die öffentlichen Prüfungen, und zwar vorzüglich das Land-Examen, dieser allgemeine Maaßstab für die würtembergischen Schulen, verlangen, daß der Knabe mit dem Ende des zwölften Jahres die Formenlehre vollständig erlernt und eingeübt habe, und dabey auch so weit mit den einfacheren Regeln der Syntax bekannt sey, daß er im Stande ist, leichtere Lesestücke in's Deutsche, und ein kleines angemessenes deutsches Thema fehlerlos schriftlich in's Griechische zu übertragen. Auch besteht diese Forderung nicht bloß auf dem Papiere, sondern der würtembergische Fleiß sorgt auch für ihre Lösung; denn jene Anforderung wird von der größeren Zahl jener Schüler, welche zum ersten Mal bey'm Land-Examen erscheinen, in der That erfüllt, und zwar von manchen Besseren sogar mit der verlangten Fehlerlosigkeit in der schriftlichen Ausarbeitung. Ja es ist schon vorgekommen, daß 13- und 14jährige Knaben griechische Verse geliefert haben. Daß es also in Würtemberg keiner Apologie dieses Studiums bedarf, wie sie Thiersch für Bayern geben mußte, geht daraus unmittelbar hervor.

Wird aber nun, nach unserm Vorschlage, mit dem Schlusse des zehnten Jahres erst das Latein begonnen, so muß natürlich auch das Griechische um einige Jahre zurücktreten, damit die Aufmerksamkeit des Schülers nicht zu sehr getheilt, und er zugleich durch die zuvor erworbene Bekanntschaft und Fertigkeit im Latein in den Stand gesetzt werde, auch in das nun erst beginnende Griechische mit größerer Sicherheit sich einzuarbeiten. Wenn wir nun aber dazu das dreizehnte Jahr vorschlagen, so wird dieß im Voraus den Vorwurf einer zu auffallenden Verspätung zu gewarten haben. Allein die für Alle bestimmte Vorschule ist es allen denen, welche sie, als solche benützend, die Rich-

tung ihres künftigen Bildungs-Ganges erst am Ende derselben bestimmen wollen, schuldig, eine Sprache, welche, so schön sie auch seyn mag, doch nicht als allgemeines Vorbildungsmittel nöthig, oder wenigstens vorzugsweise wichtig ist, nicht zu frühe in ihren Kreis eintreten zu lassen, und dadurch die Allgemeinheit der Vorbildung selbst zu stören. (Aus diesem allgemeinen Grunde lassen wir auch die französische Sprache, welche einmal für Gelehrte so gut als für Geschäftsmänner beinahe unentbehrlich geworden ist, ein Jahr früher als die griechische eintreten.) Beginnen wir sie aber so spät erst, dann können wir sie auch, ohne Nachtheil zu befürchten, Allen anmuthen; denn so wird sie andern Fächern nicht nur keinen oder wenigstens einen nur geringen Eintrag thun, sondern auch, neben ihrem formellen Werthe, denjenigen, welche nach dem materiellen Nutzen fragen, für einen unbedeutenden Aufwand an Zeit noch den Vortheil gewähren, daß sie den Schlüssel zu einem großen Theile der Terminologie, besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern liefert, und neben ihrem wissenschaftlichen Werthe vielleicht in nicht zu ferner Zeit durch die Wiedergeburt Griechenlands für den Geschäfts- und Handels-Verkehr eine neue Bedeutung gewinnen wird.

Denen aber, welche sie, als Mittel zu gelehrter Bildung, weiter verfolgen wollen, glauben wir, mit Berufung auf das über den Unterricht in fremden Sprachen schon oben Ausgeführte, versprechen zu dürfen, daß bey zweckmäßiger Behandlung, dem erforderlichen Ernste und dem gehörigen Zeit-Aufwande (wir bestimmen deswegen wöchentlich 6 Stunden dafür), in wenigen Jahren viel wird geleistet, und daß die Schüler mit dem Uebertritt in den oberen Cursus, zumal wenn dieser erst mit dem 15ten Jahre begönne, so gut als bisher in die Lektüre der griechischen Schriften werden eingeführt werden können.

Was wir nun bey'm Latein über Methode des Sprach-Unterrichts, über die Einleitung desselben durch Sprach-Uebungen, Behandlung der Grammatik, Lektüre der Classiker und Uebersetzungen, namentlich Styl-Uebungen gesagt haben, gilt im Allgemeinen auch hier. Wir beschränken deswegen die letzteren auch einzig auf die Unterstützung, die sie dem grammatischen Zwecke geben, und lassen sie nur einige Jahre lang, in keinem Falle bis ans Ende des obern Cursus fortsetzen. Ihre Zweckmäßigkeit von dieser Seite ist nicht zu verkennen, von einer Fertigkeit im Griechisch-Schreiben aber kann bey dem weit größeren Reichthum der griechischen Sprache und Grammatik, welcher mit der darauf verwendeten Zeit beinahe im umgekehrten Verhältniß steht, noch viel weniger die Rede seyn als im Lateinischen. Auch ist es, sobald es über jenen grammatischen Zweck hinausgeht, offenbar völlig bedeutungslos. Wir glauben dieß um so bestimmter hier aussprechen zu müssen, als in neuester Zeit von verschiedenen Seiten her die Sache wieder in Anregung gebracht wird. Wenn deswegen Thiersch, als Vorstand des philologischen Seminars in München, mit studierenden Jünglingen Disputir-Uebungen in griechischer Sprache über griechisch geschriebene Dissertationen veranstaltet*), und somit um so mehr anzunehmen ist, daß er sie zum Griechisch-Schreiben führt, so mag dieß immerhin ein glänzender Beweis von den Leistungen dieses ausgezeichneten Ge-

*) Anm. Die allgemeine Schul-Zeitung (1828) Nr. 47. erzählt von einem Mitgliede dieses Seminars, der eine von ihm griechisch geschriebene Disputation: περι Λυσιου του ῥητορος in griechischer Sprache gegen zwei in derselben Sprache auftretende Opponenten vertheidigte, „er hatte in Leipzig schon einmal versucht, griechisch zu disputiren, es wurde ihm aber von Herrmann nicht verstattet; Thiersch hingegen, der selbst sehr geläufig griechisch spricht, und mit wahrer Lust und Liebe seinem Amte vorsteht, überall zum Bessern führend, so weit es möglich ist, kam ihm sogleich entgegen."

lehrten seyn, zur Nachahmung aber kann es gewiß nicht auffordern. Denn wenn es nicht etwa bloß einzelne Wenige sind, welche durch besondere Vorliebe oder besondere Zwecke dazu veranlaßt, und durch ausgezeichnetes Talent unterstützt worden sind, so ist es kaum denkbar, daß bey Mehreren dieses Ziel auch nur einigermaßen anders als förmlich auf Kosten anderer gewiß wichtigerer Anforderungen an Erwerbung von Sachkenntnissen und mehrseitiger Bildung überhaupt erreicht werden könne.

Daß aber in den letzten Jahren des Gymnasial-Cursus die griechischen Classiker in gleiche Rechte mit den lateinischen eintreten müssen, daß der Schüler es allmählig dahin bringen muß, einen griechischen Schriftsteller beinahe mit derselben Fertigkeit zu lesen, mit der er einen lateinischen liest, — wenn anders die Lektüre der Classiker die rechten Früchte tragen soll, das verlangen wir dafür um so zuversichtlicher, und glauben, daß es durch die bey'm Latein vorgeschlagenen *elementarischen* Mittel, so wie durch die nachfolgende umfassendere Lektüre so weit gebracht werden kann.

Ueberhaupt, wenn in Zukunft in den obern Gymnasial-Cursus nur noch die zu eigentlichen gelehrten Studien bestimmten Jünglinge eintreten werden, so ist nicht mehr bloß zu wünschen, sondern auch mit Recht zu erwarten, daß diese sich dem Studium einer so schönen Sprache und der in ihr geschriebenen Meister-Werke auch mit der rechten Liebe und mit dem rechten Eifer widmen, und dann es gewiß auch mit dem reichsten Gewinne thun werden, dazu aber sich durch das neue Licht, welches im Osten dafür aufgeht, das Studium der alten Welt so schön an die Gegenwart anzuknüpfen verspricht, und für die H u m a n i t ä t s-Studien die Humanität selbst in Anspruch nimmt, aufs Neue mögen begeistern lassen.

## Die hebräische Sprache.

Wenn der lateinische und griechische Sprach-Unterricht die bedeutende Stelle, die sie in unsern Schulen einnehmen, vorzugsweise der Wichtigkeit danken, welche ihnen als Hülfs-Mitteln der formellen Geistesbildung zukommt, so ist dieß bey der hebräischen Sprache gerade der umgekehrte Fall. Ihre Erlernung hat einzig die Bestimmung, dem künftigen Theologen den Zugang zum Verständnisse unserer Religions-Urkunden zu eröffnen. Ihr Zweck ist also rein materiell, ihr Umfang bloß auf eine einzige Abtheilung der die gelehrten Schulen besuchenden Jugend beschränkt, und wenn sie also mit den zwei alten classischen Sprachen, wenn sie überhaupt mit den übrigen allgemeinen Bildungs-Gegenständen nicht auf gleiche Stufe gesetzt wird, so ist dieß eben dadurch gewiß hinlänglich gerechtfertigt. Wenn wir übrigens sagen, daß der Zweck ihrer Erlernung ein bloß materieller sey, so wollen wir damit natürlich nicht behaupten, daß der Unterricht in derselben nicht auch formell bildend wirke; denn diese Eigenschaft hat er mit allem Sprach-Unterrichte, überhaupt mit jedem andern Lehrstoffe gemein. Es sollte bloß darauf aufmerksam gemacht werden, daß dieser formell bildende Einfluß keinen Antheil an der Einführung der hebräischen Sprache in die gelehrte Schule habe. Eben so wenig aber wollen wir gegen die große Wichtigkeit ihrer Erlernung für den künftigen Theologen auch nur die entfernteste Einwendung erheben. Denn daß eine sorgfältige Kenntniß dieser Sprache für das gründliche Studium der heiligen Schrift, als der Grundlage unserer ganzen Religions-Erkenntniß, höchst

wichtig, daß die durch sie bedingte richtige Exegese namentlich eine Haupt-Grundlage des wahren Protestantismus ist, wird gewiß Niemand bezweifeln, vielmehr wollen wir die Fürsorge, welche in unserm Würtemberg auch für dieses Studium getragen wird, dankbar anerkennen. Durch jene Behauptung sollte bloß das Verhältniß gerechtfertigt werden, in welches, nach den Anforderungen allgemeiner Bildung sowohl, als der Gerechtigkeit gegen die große Mehrheit der Nichttheologen, diese Sprache zu den übrigen Unterrichtsfächern gesetzt, und welches dahin bestimmt werden muß, daß sie für die Theologen selbst, so wie für die übrigen Schüler keinem allgemeinen Lehr-Gegenstande die Zeit entziehe.

Diese Forderung ist auch ziemlich allgemein anerkannt, und in den meisten gelehrten Anstalten wird sie deswegen erst nach dem 14ten Jahre angefangen. So ist sie z. B. in der neuen Preußischen Gymnasial-Verordnung für Prima und Secunda, (also vom 14ten Jahre an) bestimmt, und soll mit keinem andern Unterrichts-Gegenstande, als etwa dem Zeichnen, gleichzeitig behandelt werden.

Wenn nun Manche aber sie sogar erst mit dem Eintritte auf die Universität, und dann offenbar zu spät, beginnen, so findet in Würtemberg eher der umgekehrte Fall statt. Denn hier wird sie meist schon mit dem Schlusse des 11ten Jahres angefangen, so daß viele Schüler bey dem am Ende des nächsten Jahres zu bestehenden Landexamen bereits mit der Formenlehre ziemlich bekannt, und einige leichte Sätze in's Deutsche nnd zum Theil sogar auch vom Deutschen in's Hebräische zu übersetzen im Stande sind. So wird nun dieser Unterricht 6 — 7 Jahre lang, bis zum Eintritt in die hohe Schule fortgesetzt, und die Jünglinge bringen dann freilich eine ziemlich bedeutende Fertigkeit in der Sprache sowohl, als Bekanntschaft mit dem

Alten Testamente, dessen eigentliche Exegese nun erst beginnt, zum Studium der Theologie bereits mit.

Wenn wir nun auch die Wichtigkeit des auf diesem Wege erreichten Zieles unbedenklich zugestehen, so müssen wir doch, um der oben angegebenen Gründe willen, fragen: ob sich das nehmliche Ziel nicht auch erreichen ließe, wenn der Unterricht um einige Jahre später angefangen würde.

Daß das zu frühe Beginnen desselben in den beiden oben angegebenen Beziehungen nachtheilig wirkt, ist nicht schwer nachzuweisen. Heben wir auch nur die darauf verwendete Zeit im Allgemeinen heraus, so erscheint die Sache schon wichtig genug. Wenn Franklin sagt: „Zeit ist Geld“, so müssen wir hier, wo es sich um den Erwerb noch edlerer, nehmlich geistiger Schätze handelt, und zwar während der kostbaren, nie zu ersetzenden Entwicklungs-Jahre des Knaben- und Jünglings-Alters, ein noch weit höheres Gewicht auf Zeit-Ersparniß legen, und jeden Zuwachs als wahren Schatz betrachten. In den 2 oder meist 3 Jahren, welche vor dem Eintritt in das niedere theologische Seminar für das Hebräische bestimmt sind, werden wöchentlich ungefähr 3 — 4 Stunden darauf verwendet. Denken wir nun an den Lehrer der Land-Schule, welcher allein schon für dieses Pensum gewöhnlich 2 ja bisweilen 3 Abtheilungen zu besorgen hat, so muß sich die Zahl dieser Stunden wenigstens verdoppeln. Dazu kommt noch für ihn eine entsprechende Summe von Correkturen, für den Schüler ein noch größerer Zeit-Aufwand für häusliche Vorbereitung, Auswendiglernen und schriftliche Ausarbeitungen. Wie viele Zeit und Kraft könnte demnach von Seiten des Lehrers für die weit größere Zahl seiner übrigen Schüler, von Seiten der mit dem Hebräischen beschäftigten Schüler für andere Lehr-Zwecke gewonnen werden, wenn dieses Pensum ohne Nachtheil um einige Jahre weiter hinausgerückt werden könnte? Der

auf diese Weise erreichte Gewinn an Zeit und Kraft würde bey jeder Schul-Einrichtung wichtig seyn, bey der von uns vorgeschlagenen aber ist er unentbehrlich, was sich bey der am Schlusse des Ganzen zu fassenden Uebersicht noch deutlicher ergeben wird.

Dazu kommen aber bey der gegenwärtigen Einrichtung noch einige weitere nachtheilige Umstände. Häufig fallen nehmlich die hebräischen Lectionen gleichzeitig mit andern, z. B. den französischen, und die hebräisch lernenden Schüler sind also von dieser letzteren immer wichtiger werdenden Sprache eben damit faktisch ausgeschlossen, müßten sich auch, um nicht mit Lectionen überladen zu werden, selbst ohne jene Einrichtung beinahe freiwillig ausschließen. Ja es ist aus eben diesem Grunde den Lehrern an den niedern Schulen sogar amtlich zur Aufgabe gemacht, den künftigen Theologen die Erlernung der französischen Sprache abzurathen, da späterhin in den Seminarien Gelegenheit dazu gegeben sey. Nun ist aber die Zahl der Bewerber um die Aufnahme in diese Seminarien gewöhnlich so groß, daß oft kaum die Hälfte derselben aufgenommen werden kann. Wer von den Ausgeschlossenen nun nicht etwa auf eigene Kosten die theologische Laufbahn verfolgen will, was immer nur ein kleinerer Theil ist, der hat somit nicht nur die für das Hebräische verwendete Zeit vergeblich aufgeopfert, sondern entbehrt überdieß noch derjenigen andern Kenntnisse, welche er während jener Zeit hätte erwerben können, und die er jetzt mit verdoppelter Anstrengung nachholen muß, den vergeblichen Geld-Aufwand für Bücher und Unterricht gar nicht zu rechnen.

Endlich aber müssen wir neben diesen Gründen auch noch auf die innere Schwierigkeit aufmerksam machen, welche der hebräische Unterricht gerade in dieser Elementar-Periode für den Knaben hat, und welche ihn häufig zu einer wahren Pein für Lehrer und Schüler macht. Die eigenthümliche Schwierigkeit bey Erler-

nung gerade ihrer Formenlehre wird dadurch noch vergrößert, daß der Knabe das kleinlich-künstliche Gebäude der Vokal-Veränderungen u. s. w. bey unserer gewohnten Methode ebenfalls auf schriftliche Uebersetzungen in das Hebräische übertragen muß, und somit einer doppelt ängstlichen Sorgfalt bedarf, und zwar um so mehr, als wegen der dabey so leicht und vielfach vorkommenden Fehler der Lehrer zu immerwährenden Rügen und Strafen genöthigt wird. Denn auch hier gibt ja die Composition bey den Prüfungen einen Hauptmaaßstab, und so entsteht aus der frühen Erlernung dieser Sprache ein weiterer Zuwachs zu der für das jugendliche Gemüth so drückenden ängstlichen Befangenheit, mit welcher der Schüler dem entscheidenden Examen entgegensieht. Eben jene Schwierigkeiten halten den Schüler auch länger bey den Elementen auf, und ersetzen ihm die erduldete Unlust nicht einmal durch den interessanten Inhalt der Lese-Stücke, so wie die Befangenheit seines unreifen Alters ihm überhaupt noch nicht gestattet, sich über die Gegenwart und ihre Mühen und Leiden hinwegzusetzen, und in der Aussicht auf den von denselben zu erwartenden höheren Gewinn einen Ersatz für dieselben zu finden.

Die Gründe, aus denen wir das Hebräische aus der allgemeinen Vorschule (bis in's 14. Jahr) ausgeschlossen wissen wollen, sind also gewiß dringlich genug. Wenn wir nun aber, um nichts zu übersehen, auch noch diejenigen untersuchen, aus welchen es bisher so frühe angefangen wurde, so fällt vor Allem, nach dem oben Ausgeführten, die Rücksicht auf formelle Geistes-Bildung weg. Sollte aber weiter vielleicht gerade das Alter, um welches es sich hier handelt (vom 11 — 14. Jahre) geeigneter dazu seyn als das spätere?

Die erste jugendliche Frische, welche für die frühe Erlernung des Lateinischen gewöhnlich als Grund an-

geführt wird, kann hier nicht mehr geltend gemacht werden, denn damit ist das frühere Alter vom 7. und 8. Jahre an gemeint, über welches der 11jährige Knabe bereits hinweg, und durch mancherley Unterrichts-Gegenstände vielfach in Anspruch genommen ist. Ist aber, was wir oben ausgeführt haben, seine Auffassungsgabe, sein Gedächtniß, sein Verstand, sein Urtheil regelmäßig gebildet und gehörig geübt, so müssen diese Kräfte nothwendig im 14ten Jahre nicht nur die nehmlichen, sondern noch bessere Dienste thun als im 11ten. Umgekehrt aber haben wir vorhin darauf aufmerksam gemacht, wie gerade dieses frühere Alter weniger geschickt dazu sey, als wenn der Schüler die Reife noch einiger Jahre dazu gewonnen habe.

Fürchtet man aber vielleicht, diese älteren Schüler würden nimmer die Geduld haben, die Formen mit derselben Sorgfalt und Genauigkeit zu lernen und einzuüben als das geduldigere jüngere Alter, so können wir bey einer Sprache, welche für den künftigen Beruf der Zöglinge unentbehrlich ist, die Sache bloß an den Ernst der Lehrer verweisen, welche doch wohl Mittel finden müssen, dieser etwaigen Ungeduld die nöthigen Zügel anzulegen, zumal wenn sie sich erinnern, daß die verwandte und schwierigere arabische Sprache in der Regel sogar erst auf der hohen Schule gelernt wird. Wenn also der 19- und 20jährige Jüngling noch Geduld genug hat, die arabischen Conjugationen zu lernen, so darf das Nehmliche gewiß noch unbedenklicher und entschiedener dem 14jährigen Knaben angemuthet werden.

Oder aber meint man etwa, diese angehenden Jünglinge möchten es für beschämend halten, jetzt erst zu den Elementen einer neuen Sprache herabzugehen? Dieser Einwurf wird wohl schwerlich im Ernste gemacht werden, sollte er aber, so wird er mit den

eben

eben angegebenen Gründen noch leichter abgewiesen werden können als der vorige. Uebrigens wird er von selbst wegfallen, sobald die neue Einrichtung das Ungewohnte verliert, und vielmehr umgekehrt die Erlernung dieser Sprache gewissermaßen eine neue Stufe bezeichnet, und damit dem so gerne an äußeren Auszeichnungen sich haltenden Alter eher als Ehren-Sache erscheint.

Eben so wenig kann vor einer ruhigen Prüfung der damit verwandte Einwurf, den man auch hört, bestehen: „daß die Lehrer des oberen Cursus sich nicht gerne dazu würden hergeben wollen, in einer Sprache, in welcher ihnen freylich bisher bequem vorgearbeitet war, nun erst die Elemente zu lehren. Die Elemente des Hebräischen gehören, wie die der übrigen Sprachen, in die niedere Schule, und man könne von ihnen nicht die Uebung erwarten, diese Elemente zu lehren, wie sie von dem früheren Lehrer vorausgesetzt werden müsse.“ Allein das Hebräische, wie wir oben schon bemerkt haben, gehört keineswegs in den Kreis der allgemeinen Bildungs-Mittel, sondern vorzugsweise gerade in den Bereich der Seminarien, welche erst die besondere Aufgabe haben, dem künftigen Theologen die eigentliche Vorbildung für seinen besondern Beruf zu geben. Vielmehr möchten wir gerade bey dieser Gelegenheit eine weitere Forderung aussprechen. Da nehmlich die Seminarien eben diese eigenthümliche Bestimmung haben, der Staat durch sie für den erforderlichen Bedarf an Religions-Lehrern sorgt, und somit seine Verpflichtung, für diesen hochwichtigen Theil des Volkswohles Sorge zu tragen, löst, so sollte offenbar der Unterricht im Hebräischen auf unsern Württembergischen Gymnasien nimmer unter die Zahl der öffentlichen Unterrichtsfächer gehören, die ja nur deßwegen öffentlich sind, weil sie allgemein sind, sondern

als bloßes Neben=Pensum behandelt werden, welches, um was es uns hier vorzüglich zu thun ist, keinem andern in den Weg treten dürfte. Immerhin mag der Staat die Gelegenheit zu diesem Unterrichte auch auf den Gymnasien den Schülern ohne Erhöhung des gewöhnlichen Schul=Geldes verschaffen, nur darf er nie in die Reihe der öffentlichen und allgemeinen Lehr=Stunden störend eingreifen.

Wir kommen denn, nach Beseitigung des Bisherigen, noch einmal auf unsere vorige Frage zurück: Läßt sich eine gründliche Erlernung der hebräischen Sprache auch noch erwarten, wenn erst mit dem Anfange des höheren Cursus damit begonnen wird?

Erinnern wir nur im Allgemeinen an das, was wir über die Erlernung der Sprachen bey'm Lateinischen ausgeführt haben, so kann die Antwort nicht zweifelhaft erscheinen. Denn auch hier gelten die dort angeführten Gründe. Der Schüler hat jetzt noch eine Zeit von 3 — 4 Jahren, welche er vor seinem Eintritte auf die hohe Schule darauf verwenden kann. Seine geistigen Kräfte sind geübter und erstarkter, und in jedem Falle ist er schon vermöge der disciplinarischen Emanzipation von jener ängstlichen Befangenheit frey, welche dem jüngeren Knaben die Aufgabe nur noch mehr erschwert. Ueberdieß liegen ihm die Anforderungen seines künftigen Berufs bereits näher, und es ist, theils aus diesem Grunde, theils überhaupt vermöge der größeren geistigen Reife, mehr auf eigenen Fleiß bey ihm zu rechnen, die Hülfsmittel des Unterrichtes, Wörterbücher, Sprachlehren u. a. m. haben sich in neuerer Zeit bedeutend verbessert, und wenn wir ihm endlich auch nur einen Theil der vom 12jährigen Knaben geforderten, vervielfachten, elementarischen Compositions=Uebungen erlassen, so wird ihm auch dadurch die Aufgabe minder unangenehm werden, für eigentliche

Sprachkenntniß aber daraus sich schwerlich ein wesentlicher Verlust ergeben.

Für das Bisherige spricht nun auch direct und indirect die Erfahrung. Es ist nehmlich Thatsache, daß die Fortschritte, die in den 4 Seminar-Jahren im Hebräischen gemacht werden, den Erwartungen nicht ganz entsprechen, zu welchen die verhältnißmäßig schon ziemlich bedeutenden Kenntnisse des 14jährigen Knaben berechtigen, weil, wenn das Studium derselben nicht in die der Universität vorbehaltene gelehrte Exegese eingreifen will, der Stoff kaum für 4 Jahre ausreicht; mehr noch aber, weil der Schüler wohl weiß, daß er bey'm Uebergang von der Schule auf die Universität auch mit einem Maaße von hebräischen Kenntnissen ausreichen wird, welches die beym Eintritt in das niedere Seminar bereits verlangten eben nicht bedeutend übersteigt. Als zweiten Erfahrungs-Beweis können wir den bekanntlich hie und da vorkommenden Fall anführen, daß einzelne Schüler, die im 14., ja im 16. und 17. Jahre erst zum Studium der Theologie sich entschließen (der Verfasser könnte gerade von dem letzteren Falle einige im Laufe weniger Jahre ihm vorgekommene Beyspiele nennen), zum Theil in einer noch kürzeren Zeit als der oben gegebenen dennoch ihre Aufgabe lösen.

Sollte uns nun aber vielleicht entgegnet werden, daß das dem Theologen im Allgemeinen unentbehrliche Maaß von Kenntniß der hebräischen Sprache auf diese Weise möge erreicht werden können, für ein höheres Studium der orientalischen Sprachen aber, welches, wenn auch nur von Einzelnen verfolgt, für das Bedürfniß gelehrter Schriftforschung denn doch unentbehrlich sey, auf diese Art zu wenig geschehe, so verweisen wir als Antwort auf die berühmten Orientalisten anderer deutscher Staaten, welche nach der beynahe allgemeinen Einrichtung ihrer Schulen das Hebräische

ebenfalls später angefangen haben, und halten uns überhaupt an die Erfahrung, daß der eigentlich gelehrte Theologe, wie Jeder, der in einer Kunst oder Wissenschaft Andere bedeutend überragt, in der Regel nicht durch die Schule, am wenigsten durch die Trivial-Schule, sondern meist in der ihm später erst zum Bewußtseyn kommenden Richtung seines Geistes durch innere eigene Kraft sich bildet, und die ihm von aussen gebotenen Hülfs-Mittel für sein Streben bloß benützt.

Bey den übrigen Theologen aber kommt es gewiß mehr auf wissenschaftliche Bildung im Ganzen, verbunden mit praktischer Tüchtigkeit, auf Rede- und Lehr-Gabe, vor Allem aber auf wahrhaft christliche Gesinnung an, als auf orientalische oder überhaupt auf theologische Gelehrsamkeit, wie das durch manche erfreuliche, aber, leider! auch durch manche sehr niederschlagende Beyspiele dargethan werden könnte.

Und so halten wir uns denn für berechtigt, die hebräische Sprache aus dem Kreise der niedern Schule auszuschließen, und sie der höheren zu überlassen, mit der bestimmten Zuversicht, daß die gegründeten Ansprüche der Kirche dadurch gewiß keineswegs werden geschmälert werden, die allgemeinen Zwecke der Schule aber nur gewinnen können.

# Die Mutter-Sprache.

## Bisherige Vernachläßigung derselben.

„Die Muttersprache wird bey uns bey weitem nicht genug nach ihrer Wichtigkeit gewürdigt, und ihr eine weit geringere Bedeutung, ein weit geringerer Einfluß auf Menschen-Bildung zugestanden, als ihr nach göttlichem Rechte und nach menschlichen Verhältnissen gebührt.“

Diese Worte Krause's (in seiner schon früher genannten Schrift) könnten füglich den Text zu dem vorliegenden Abschnitte bilden. Denn so wie der Prophet gerade in seinem Vaterlande am wenigsten gilt, so wurden auch lange in den verschiedenen gelehrten Schulen unseres deutschen Vaterlandes von den mehr als 3000 lebenden und todten Sprachen der Erde manches Dutzend gelernt, nur die Muttersprache selbst nicht, wobey man sich denn damit beruhigte, daß sie sich ja wohl von selbst lerne.

Daß dieß noch im vorigen Jahrhunderte der Fall war, ist bekannt genug. Denn wenn der berühmte Ernesti sich noch erlaubte, über die Ansprüche der „Frau Muttersprache“ zu spötteln, und wenn noch gegen das Ende des Jahrhunderts ein Rektor der berühmten Schulpforte (bey Naumburg im Preussischen Herzogthum Sachsen) denjenigen seiner Schüler, welche sich von dem Mathematiker Schmid Privat-Unterricht in derselben geben ließen, den Spottnamen „deutscher Michel“ gab, wie mag es wohl bey Andern ausgesehen haben?

Aber auch jetzt ist sie noch lange nicht in ihre Rechte eingetreten. Während sie in den Preussischen

Gymnasien unter die Haupt-Unterrichts-Gegenstände gerechnet wird, und in den untern Klassen 6, in den obern 4 wöchentliche Stunden für sie vorgeschrieben sind, wird sie in andern Gegenden noch beinahe gänzlich vernachlässigt, mit der kleinsten Stunden-Zahl abgefertigt, ohne Methode und Zusammenhang, in beschränkter Einseitigkeit, ohne Interesse von Seite der Lehrer, ohne Aufmerksamkeit von Seite der Schüler behandelt, ja in vielen niedern lateinischen Schulen noch gar nicht unter die Zahl der Unterrichts-Gegenstände gerechnet.

Und doch kann und muß ihr eine eben so allgemeine und nothwendige Stelle in unserem gelehrten Schul-Unterrichte eingeräumt werden, als irgend einem andern Unterrichts-Gegenstande. Wenn wir dabey weniger Zeit für sie verlangen, als z. B. für die lateinische Sprache, so ist dieß nicht Folge des minderen Gewichts, das wir auf sie legen, sondern lediglich des Umstandes, daß die gründliche Erlernung einer fremden Sprache, eben weil sie fremd ist, mehr Zeit- und Kraft-Aufwand erfordert.

Wir werden deswegen wohl am richtigsten verfahren, wenn wir zuerst die

Ursachen der bisherigen Vernachläßigung

aufsuchen, um durch ihre Hebung uns den Weg zur Begründung unserer Forderung zu bahnen, wobey wir denn freilich finden werden, daß manche, die auf Herkommen, Gewohnheit, verjährtem Vorurtheil beruhten, in neuerer Zeit einen philosophischen Zuschnitt erhalten haben, und mit einer gewissen Sophisterey die innere Unhaltbarkeit decken sollen.

Die Hauptursache finden wir in der oben geschilderten und gewürdigten

Ueberschätzung des Lateinischen,

das, wie man annahm, als das bildendste Elementar-Unterrichts-Mittel andere Lehrfächer überhaupt entbehrlich machte, das um seiner Wichtigkeit und Schwierigkeit willen so frühe angefangen, und dem so viele Zeit gewidmet werden mußte, daß, wie für andere Unterrichts-Gegenstände, so auch für das Deutsche keine mehr übrig blieb, und das endlich, durch das früher wenigstens so wichtige Ziel des Latein-Schreibens, die Aufmerksamkeit auch in den späteren Schuljahren so sehr in Anspruch nahm, daß die Bildung und Uebung des Deutsch-Schreibens darüber vergessen, und früher sogar als völlig überflüssig betrachtet wurde. — Als das Bedürfniß sich aber später doch zu stark aussprach, überredete man sich, mit dem Latein und durch dasselbe erlerne man am sichersten und gründlichsten wie die Grammatik überhaupt, so auch insbesondere die Muttersprache, und durch das Studium der griechischen und römischen Muster bilde sich von selbst und ohne weiteres Zuthun am vollkommensten auch der deutsche Styl. Allerdings schien diese Ansicht die Erfahrung für sich zu haben, indem nehmlich die Schüler dieser Lehrweise, und das waren so ziemlich alle Gebildeten, nach und nach wirklich auch einigermaßen Deutsch schreiben lernten, wozu natürlich die alt-classische Bildung auch einen bedeutenden Beitrag gab; sprechen, meinte man, können sie ja ohnedieß. Nach den weiteren Folgen fragte man nicht, und wenn ein Ungläubiger damit etwa nicht zufrieden seyn wollte, so verwies man ihn auf die glänzende Erscheinung unserer deutschen Classiker, welche als die schlagendsten Beweise ja in derselben Schule zu jener Höhe sich gebildet hätten. — Doch wir werden auf diesen Punkt noch einmal zurückkommen.

Als natürliche Folge dieses ersten Grundes ergab sich dann ein zweiter, der den ersten freilich wieder sehr entschieden unterstützte:

## Die Unbekanntschaft der Lehrer mit diesem Unterrichts-Gegenstande.

Zu wundern war dieß nicht: sie hatten selbst keinen Unterricht darin empfangen; von einer Vorbereitung zum Lehrer-Berufe war bey den Wenigsten die Rede, und wenn auch, so wußten sie, daß dieser Lehr-Gegenstand bey der zu bestehenden Lehrer-Prüfung gar nicht *) in ihrem künftigen Lehr-Amte höchstens als bloße Nebensache vorkam. Es ist deswegen kein Wunder, wenn bisher der würtembergische Theolog, der sich sonst, und nicht mit Unrecht, seiner gründlichen Bildung rühmt, nicht einmal über manche Regel seiner Mutter-Sprache, ja sogar ihrer Orthographie Rechenschaft zu geben wußte, und wenn deswegen viele Lehrer, die ja großentheils Theologen sind, mit dem Umfange dieses Unterrichts-Gegenstandes so unbekannt waren, als mit der Methode oder auch nur mit der nothwendigsten Literatur desselben. Es kommt deswegen auch die auffallende Erscheinung vor, daß Geistliche sich gegen die Einführung des Krause'schen Lehrbuches in den deutschen Schulen erklären, und dadurch den besten Beweis für die obige Behauptung geben. Selbst Thiersch scheint diese, wir möchten sagen alleinrichtige Methode nicht zu kennen; wenigstens ist es auffallend, daß, während er gegen den trockenen geistlosen Schematismus des deutschen Unterrichts in den untersten Klassen eifert, er der Methode, durch welche jener allerdings völlig verfehlten Behandlung allein gründlich und mit Erfolg abgeholfen werden könnte, auch nicht mit einem Worte erwähnt. Wir haben übrigens von der Unbekanntschaft der Lehrer mit diesem Unterrichtsgegenstande schon oben bey'm Latein ge-

*) Anm. Im vorigen Jahre ist unter andern Gegenständen, über welche die Bewerber um Präceptors- und Collaborators-Stellen an den würtembergischen lateinischen Schulen geprüft werden sollen, auch die deutsche Sprache vorgeschrieben worden.

sprochen, und setzen hier nur noch hinzu, daß die Gleichgültigkeit gegen die Sache immer mehr wurzelte, je mehr sie jene Unkunde beinahe mit allen Gebildeten theilten. Denn wenn man auch eine Anforderung machte, so wurde sie theils mit Schein-Gründen, theils mit Spott zurückgewiesen, welcher um so sicherer traf, als er eben in der allgemeinen Meinung seine Stütze fand.

Denn, und das ist endlich der dritte Grund, nach dem Bisherigen war es kein Wunder, wenn sich

eine höchst beschränkte und unrichtige Ansicht von dem deutschen Sprach-Unterrichte

bildete, woraus denn seine Gegner in einem Zirkel-Schlusse eben wieder die Unbedeutendheit und Entbehrlichkeit desselben darzuthun suchten. Denn nach der Methode, die man im Lateinischen gewohnt war, glaubte man, der Unterricht in der Mutter-Sprache beschränke sich in den untersten Klassen auf Orthographie, später aber auf die Behandlung einer deutschen Grammatik, welche, wie im Lateinischen, der Reihe nach durchgearbeitet werden müsse. Wir erinnern hier nur an die Ansicht, die früher sogar Denzel aufstellte (S. 69.). Da man nun aber in den Schulen mit dem Latein den Anfang machte, so hatten denn freilich die Schüler, wenn später eine deutsche Sprach-Stunde eintrat, auch schon deutsch decliniren und conjugiren gelernt, und es blieb dann bloß noch das armselige Geschäft übrig, diese bereits bekannten Formen in ein Schema, auf 3 oder 5 oder auch 8 Deklinationen u. s. w. zurückzuführen, die Schüler auf einige Regeln der Umwandlung aufmerksam zu machen, die unregelmäßigen Zeitwörter memoriren zu lassen, und endlich etwa einige syntaktische Bemerkungen vorzubringen. Eine Hauptrolle dabey spielte immer noch die Rechtschreibung, welche

man durch fleißige Diktir-Uebungen u. s. w. zu begründen suchte, und doch oft lange genug nicht erreichte. Daß ein solcher kärglicher Unterricht weder Geistbildend, noch für Lehrer und Schüler anziehend war, daß er sie vielmehr meist langweilte, um so mehr, weil er so unbefriedigende Früchte versprach und trug, ist gar kein Wunder, und eben so wenig, wenn beide ihm auszuweichen suchten, wenn er deswegen häufig nur auf dem Lections-Plane stand, in der Ausführung aber in eine lateinische Stunde übergieng, oder wenigstens die vorhin geschilderte Behandlung erfuhr, wofür sich überall hinlängliche und genügende Belege nachweisen ließen.

Und so ist es denn zu erklären, wenn auch in neuester Zeit so manche auffallende Urtheile darüber beweisen, daß jene unrichtige Ansicht noch weit herrschender ist, als man vielleicht glauben möchte. So äußert sich z. B. der obengenannte Schulmann, der Recensent der Friedemann'schen Schrift, folgendermaßen, in vermeintlicher Zustimmung zu Thiersch's Ansicht, darüber: „Für die Bürger-Schulen bedürfen wir wohl eines geordneten deutschen Sprach-Unterrichts. Aber in den gelehrten Schulen, wo ohnedieß Alles auf die Bildung des Verstandes und die Entwicklung des geistigen Vermögens berechnet ist, thut uns ein so ausgedehnter deutscher Sprach-Unterricht, der 2 — 3 oder wohl gar mehrere Stunden wöchentlich wegnimmt, und in dieser Ausdehnung weder dem Lehrer, noch dem Schüler zur Freude gereicht, wohl nicht Noth.“

Wer eine solche Ansicht aussprechen kann, beweist, daß er vom Sprach-Unterricht überhaupt noch unrichtige Begriffe hat, daß er die bildende Kraft desselben gerade da nicht sucht, wo sie vorzugsweise zu finden ist, und daß er ganz besonders von dem tiefen Gehalte und dem Reichthume unserer Muttersprache keine Ahnung hat.

Wenn sich aber freilich bey einem Manne, wie eben Thiersch, dessen Stimme über das gelehrte Schulwesen ein so großes Gewicht erhalten hat, noch ähnliche Aeußerungen *) finden, welche so leicht mißdeutet werden können, so ist es nicht zu wundern, wenn Unkundige oder Träge, überhaupt der ganze große Haufe der Nachbeter sich mit einer solchen Autorität hinlänglich beruhigt fühlt, und unbedenklich in verba magistri schwört.

Wenn wir denn nach dem Bisherigen annehmen müssen, daß man großentheils die Wichtigkeit der Sache entweder nicht kannte, oder nicht kennen wollte, und daß von diesem Umstande auch die Unbekanntschaft der Lehrer mit diesem Unterrichts-Gegenstande selbst herrührte, so werden wir uns wohl zur nächsten Aufgabe machen müssen, eben diese

### Wichtigkeit des deutschen Sprach-Unterrichts

darzuthun.

Die Unhaltbarkeit der Behauptung: daß keine Zeit dazu da sey, so wie, daß er durch den Unterricht im Lateinischen entbehrlich gemacht sey, haben wir theils schon früher nachzuweisen gesucht, theils werden wir noch einmal darauf zurückkommen, und so können wir denn um so unbefangener an diese Frage übergehen.

---

*) Anm. Er spricht z. B. „von dem noch herrschenden alten Vorurtheile, daß die Kinder erst deutsch lernen müßten, ehe sie das Lateinische anfiengen." An einer andern Stelle sagt er: „die eigene Sprache haben wir mit der Muttermilch bekommen, und es sey eine Thorheit, sie lehren oder lernen zu wollen. — — Weder Klopstock noch Lessing, noch Winkelmann, noch Herder, noch irgend ein anderer Künstler in deutscher Rede haben Unterricht in deutscher Grammatik gehabt; dagegen habe der Unterricht in der deutschen Grammatik, die deutsche Lesung und Uebung keine Früchte getragen, u. s. w."

Wir unterscheiden auch bey diesem Unterrichte, so wie bey allem Unterrichte überhaupt, die formelle und materielle Wichtigkeit.

Die formelle Wichtigkeit

und zwar die sie

als Elementar Unterrichts-Gegenstand,

als Träger aller unserer Vorstellungen und Begriffe, als hauptsächlichstes Mittel, richtig und klar denken zu lernen hat, haben wir schon oben bey'm Lateinischen (S. 66.) ausführlicher erörtert, und glauben, hier nur noch einmal nachdrücklich wiederholen zu müssen, daß Ausbildung des Sprach-Vermögens einen Haupttheil der Elementar-Bildung ausmacht, daß sie aber bloß an der Muttersprache vernünftigerweise versucht, nur an ihr mit wahrem Gewinne verfolgt werden kann, durch das frühe Lateinlernen aber bisher auf das nachtheiligste gehemmt worden ist.

Aber auch über die Periode des Elementar-Unterrichts hinaus behält die Mutter-Sprache dieselbe Wichtigkeit

für allgemeine Sprach-Bildung,

wenn sie sie gleich von nun an mit den alten Sprachen theilen muß. Wenn von nun an das Lateinische auch den Vorzug hat, daß es durch die größere Anstrengung der Aufmerksamkeit und aller Geistes-Kräfte die geistige Thätigkeit mehr in Anspruch nimmt, daß es von selbst Veranlassung zu Vergleichung beyder Sprachen gibt, und durch diese Vergleichung die Eigenthümlichkeiten beider schärfer auffassen lehrt, so hat dagegen die Muttersprache auch ihre eigenthümliche Bedeutung. Nicht nur bildet eben sie die nothwendige Grundlage dieser so wichtigen Vergleichung, sondern sie ist auch für eigentliche allgemeine Sprach-Bildung unentbehrlich. Um nehmlich das wunderbare Kunstwerk

der menschlichen Sprache, dieses so eigenthümliche Erzeugniß unserer geistig-sinnlichen Natur recht kennen, und in ihr inneres Gefüge hineinsehen zu lernen, muß der Schüler der Sprache wenigstens mit unbewußter Fertigkeit Meister seyn, sie muß ihm zu allen und jeglichen Untersuchungen und Versuchen leicht zu Gebot stehen, damit er ihre Gesetze und Eigenthümlichkeiten nicht bloß als etwas Gegebenes, ohne freien Ueberblick, ohne gesicherte Leichtigkeit im Gebrauche, auffasse, sondern sie selbst fühle, gleichsam selbst finde, dadurch um so sicherer sich aneigne, und einen leichteren Ueberblick nicht bloß über die Gesetze der Muttersprache, sondern der Sprache überhaupt gewinne. Dieß aber ist einzig an der Muttersprache selbst möglich, welche der Schüler nicht bloß bereits spricht, sondern in welcher er auch denkt; nimmermehr aber an einer fremden, in welcher alle diese Funktionen höchst erschwert sind, und am Ende doch nur abermals durch Vermittlung der Muttersprache geschehen.

Erinnern wir uns aber überdieß noch an die eigenthümlichen Vorzüge derselben, an ihre Bildsamkeit und ihren Reichthum, an das Vermögen, allen Richtungen des Geistes zu folgen, und allen Bewegungen des Gemüthes, jeder Färbung seiner Stimmung sich anzuschließen, an ihre Weichheit und ihren Wohllaut, verbunden mit Kraft und Würde: so kann doch gewiß nicht geläugnet werden, daß ihre Erlernung, daß das Studium einer so ausgezeichneten Sprache an und für sich schon höchst bildend wirken muß, und daß sie mit jeder andern, selbst mit der griechischen, kühn in die Schranken treten darf. Der oben genannte Vertheidiger der altclassischen Studien, Kaulfuß, erklärt offen: „es ist nicht zu läugnen, daß das grammatische Studium der deutschen Sprache, so betrieben, wie einsichtsvolle Philologen das Studium der griechischen und lateinischen Grammatik behandeln, nicht nur dieselben,

sondern noch größere Wirkungen hervorbringen müßte, weil die deutsche Sprache Muttersprache, und eine in philosophischer Hinsicht herrliche Sprache ist."

Endlich bedarf es einer genaueren Kenntniß der Muttersprache auch

für gründliche Erlernung fremder Sprachen.

Wir verweisen dabey auf das, was wir schon früher bey'm Lateinischen darüber gesagt haben, und bemerken bloß, daß man diesen Satz mitunter zwar bis auf einen gewissen Grad zugibt, dabey aber dadurch auszuweichen sucht, daß man behauptet, dieser verlangte Unterricht werde am natürlichsten und zweckmäßigsten eben mit dem Lateinischen verbunden, auf was wir weiter unten antworten werden. Als Beweis dafür führt man gerne die Thatsache an, daß wir alle ja auf diese Weise auch deutsch und lateinisch zugleich gelernt haben.

Auf diese letztere Behauptung erwiedern wir aber bloß, daß es erfahrungsmäßig mit unserer wissenschaftlichen Kenntniß der Muttersprache, als Kunstwerk, häufig schlecht genug aussieht, daß im Gebrauche unsere oft so fühlbare Unbehülflichkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung hinlänglich gegen uns zeugt, und daß endlich die Zahl derer noch viel kleiner ist, welche in den Geist der lateinischen Sprache so eingedrungen sind, daß sie behaupten dürfen, ihn wirklich aufgefaßt und sich angeeignet zu haben.

Wir werden also nicht irren, wenn wir eben jene Behauptung, daß man ja auch bisher Deutsch und Latein gehörig gelernt habe, durchaus nicht allgemein zugeben, und ebendamit auch die daraus gezogene Folgerung, daß es zur gründlichen Kenntniß der lateinischen Sprache eines eigenen sorgfältigen Unterrichts in der Muttersprache nicht bedürfe, ablehnen.

Allein zu dieser bisher geschilderten formellen Bedeutung der Muttersprache kommt nun auch noch

die materielle Wichtigkeit,

und zwar zuerst, sofern sie

Bedingung alles geselligen und höheren Verkehrs

ist.

Wenn dieß die Sprache überhaupt ist, so ist es insbesondere für jedes Volk seine Muttersprache. Diese muß also dem jungen Welt- und Staatsbürger als ein ihm zu jedem beliebigen Gebrauche zu Gebot stehendes Organ mitgegeben werden. Man übergeht diese Anforderung gar gerne, weil sich die Sache einigermaßen wenigstens von selbst gibt. Allein prüfen wir es nur unpartheiisch, wie dieß geschieht, so wird bald die Unzulänglichkeit der bisherigen Behandlung in die Augen springen.

Der menschliche Verkehr vermittelst der Sprache theilt sich in die Mittheilung unserer Empfindungen und Gedanken an Andere, und in das Auffassen des uns Mitgetheilten. In der Entwicklungs-Geschichte des Menschen geht jedoch das zweite voraus, denn das Kind muß vorerst von Andern auffassen, und dadurch einen Vorrath von Vorstellungen und ihrer Bezeichnung (durch Worte) bekommen, bis es diese Vorstellungen selbst auch aussprechen lernt. Wie unendlich wichtig erscheint dadurch die Forderung, die Rede Anderer schnell und richtig aufzufassen, für den Unterricht und für das Leben, und wie wenig wird diese Fertigkeit geübt! Wir haben schon oben ebenfalls bey'm Latein darauf aufmerksam gemacht, wie um dieser Nichtbeachtung willen ein ziemlicher Theil besonders des früheren Jugend-Unterrichts verloren geht, und wie wichtig auch nur für diesen Zweck Unterricht und Uebung darin werden muß.

Noch weit bedeutender aber erscheint freilich die andere Aufgabe: „seine Gedanken und Empfindungen durch Worte auszusprechen.“

Wir dürfen hiebey nur auf die allgemeine Stimme verweisen, welche sich beinahe als allgemeine Klage ausspricht.

Die Ungelenkigkeit, die Wort- und damit auch Begriff-Armuth unserer Schüler, ihre Unfähigkeit zu sprechen und zu schreiben, und den großen Einfluß dieses Mangels auf den übrigen Bildungsgang haben wir schon oben geschildert. Jene Mängel sind um so größer, weil in unserm Schwaben die Umgangs-Sprache, zumal des gewöhnlichen Verkehrs, wie er die Kinder berührt, durch die Nachlässigkeit und Unbehülflichkeit ihrer Verbindungs- und Darstellungs-Weise den fehlenden Unterricht nicht einmal so weit ersetzt, als dieß im Norden Deutschlands der Fall ist. Allein dieser Mangel wird noch weit fühlbarer bey dem Manne in den mannigfachen Anforderungen, die nun das Leben an ihn macht. Ist nicht die Klage über die schweigsame Unbehülflichkeit des Schwaben auch nur im gewöhnlichen Verkehre mit seinen nördlichen Nachbarn *allgemein*? Zwar entgegnet man gewöhnlich: wenn er dann einmal spreche, so sey es auch gedachter und inhaltreicher als die nordländische Geschwätzigkeit. Allein wir müssen dieses vor allem Andern, zum Theil wenigstens, verneinen; denn gerade diese ängstliche Sprach-Armuth hemmt nicht nur manchen guten Gedanken, sondern läßt auch den ausgesprochenen oft ganz anders erscheinen, als er gemeint war, und gibt uns in die Gewalt eines Jeden, der bey gleicher Geistes-Bildung höhere Sprach-Fertigkeit besitzt; gibt uns besonders, wie Krause sagt, „in die Gewalt jedes klugen und witzigen Kopfes, der dem Sprach-Armen bald diesen bald jenen, ihm fremden Gedanken unterlegt", und seine Worte als Pfeile gegen den selbst kehrt, der sie aussprach.

Man befürchtet so gerne, größere Rede-Fertigkeit möchte uns zu leerem Geschwätze führen, und will es

deswegen

deswegen sogar als Pflicht=Sache betrachten, daß nicht zu viel dafür gethan werde. Allein dieß beweist bloß, daß darüber noch höchst unklare und unrichtige Ansichten herrschen. Denn wenn der gesammte Unterricht klar, gründlich und ernst ist, wenn der Schüler gewöhnt wird, bloß wirkliche Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe durch bestimmte, scharfbezeichnende Worte auszudrücken, so ist jenes Schwatzen gar nicht möglich. Vielmehr wird der innere Reichthum, dessen wir uns rühmen, sich nur um so voller, kräftiger und eindringlicher aussprechen, wenn uns die Sprache in jeder Beziehung zu Gebot steht, wenn wir im Stande sind, unsere Gedanken und Empfindungen in der für jede Absicht angemessensten Einkleidung, in jeder beliebigen Form der Darstellung auszudrücken. Umgekehrt aber wird derjenige, der, wie es bey unserer Unterrichts=Weise so vielfach vorkommt, statt der Sachen bloße Worte, statt der Begriffe ihr bloßes unerkanntes und unverstandenes Zeichen erhält, weit leichter zum gedankenlosen, und weil ihm nicht einmal die Sprache recht zu Gebot steht, überdieß zum ungeschicktesten Stammler gebildet werden. — In Frankreich ist es immer noch Grundsatz, daß Niemand für geistreich gilt, der nicht auch gut spricht und schreibt, während es bey uns geistreiche Männer genug gibt, die nicht sprechen, ja oft nicht einmal schreiben können. Vermöchten nur alle trefflichen Menschen auszusprechen, was sie in ihrem Innern tragen, wie viel Gehaltvolles, Gediegenes würden wir erhalten, mit welch' großem Gewinne für Wissenschaft und Leben!

Doch wir wollen von jener einzelnen Seite der Mittheilung, die sich mehr bloß auf den geselligen Umgang bezieht, absehen, und die Sache allgemeiner auffassen. Welches andere Mittel, in unseren verschiedenen Lebens= und Pflicht=Verhältnissen auf Andere einzuwirken, ihren Verstand zu erleuchten, die Phantasie zu befruch=

ten, das Gemüth mild zu stimmen und zu erwärmen, den Willen auf das Edlere zu lenken, zu stärken, und für das Höchste und Heiligste zu begeistern, steht uns zu Gebot als das Wort, das lebendige Wort, dieses wunderbare Wesen, mit seiner magischen Gewalt? „Ein Mensch, und besonders ein Lehrer", — sagt Krause, — „der seine Rede wie seine Leidenschaft in seiner Gewalt hat, der wirkt gewaltiglich und mehr, wie die Polterer und Flucher, mehr wie mit Ruthe und Stock."

Wie wichtig ist es deswegen, diesen gewaltigen Hebel des menschlichen Geistes und Willens ganz in seiner Gewalt zu haben; wie wichtig in jedem Verhältnisse: für den Lehrer der Elementar-Schule so gut als der Universität, für den Prediger, für den Beamten, den Sachwalter und Richter, für den Sprecher in einer kleinen Dorf-Gemeinde wie in der großen Versammlung der Volks-Vertreter! Allein das lebendige Wort hat freilich längst seine Alles beherrschende Gewalt verloren, ist in Formeln und Tabellen erstarrt, in unsern gewaltigen Akten-Massen erstickt, und die Kunst der Beredtsamkeit, besonders der freien Rede, ist kaum dem Namen nach bey uns gekannt.

Wir können uns nicht enthalten, die so kräftigen Worte Thiersch's über diesen Gegenstand hier anzuführen. „Die allerärgste Schreiberey" — sagt dieser — „welche jemals unter den Menschen erschienen ist, schließt fast allen mündlichen Verkehr mit dem Vertrauen auf das, was gesagt ist, ohne geschrieben zu seyn, so vollkommen aus, daß unser schönes Sprichwort: „„ein Wort, ein Mann"", wenigstens in jenem schreibseligen Gebiete der Berichte, Gutachten, Instruktionen u. s. w. Geltung und Sinn verloren hat. Ungeübt aber in dem mündlichen Vortrage, verkannt, verachtet und versäumt, ist das lebendige Wort auch in sich selber schwach und schmucklos geworden, und wenn es möglich wäre, so hätten wir mit dem Gebrauche der

freien männlichen Rede auch die Erinnerung daran verloren. Wird nun die freie Rede aus ihrer Versäumniß und Vergessenheit hervorgezogen, um sich in öffentlicher Verhandlung als das, was sie seyn soll und nicht mehr ist, zu zeigen, in wie trauriger Gestalt tritt sie dann an das Licht hervor? Verworren und abschweifend, strauchelnd bey jedem Schritte, unsicher im Beginnen, fehlgreifend im Beschließen, ein Aergerniß der Verständigen, eine Thorheit oft selbst der Unverständigen, — und das in Verhandlungen, die das Wohl des Vaterlandes vor dem Vaterlande selbst zu erwägen bestimmt sind."

Sogar die äußere Form der Darstellung wird fühlbar genug vernachläßigt, was bey Vorträgen von den Kanzeln, wie von Kathedern herab mit einer hinlänglichen Summe von Beyspielen belegt werden könnte. Von der herrlichen Beredtsamkeit der Alten, von der überzeugenden, hinreißenden Kraft ihrer Rede, von dem Donner ihres Wortes ist nicht viel mehr auf uns übergegangen, als etwa die Analysirung ihrer Reden und gelehrte Abhandlungen über ihre Vortrefflichkeit.

Und doch wie mächtig fordert, auch außer den Gründen, welche jeder Zeit und allen Verhältnissen gemeinschaftlich sind, gerade auch unsere Zeit auf, sich diese Eigenschaft wieder zu erwerben! Mit der zunehmenden freieren und frischeren Bewegung und der größeren Oeffentlichkeit im kleinen Gemeinde-, wie im großen Staats-Haushalte, mit der Steigerung des allgemeinen Interesse am öffentlichen Wohle und Allem, was dasselbe berührt, mit dem so erfreulichen Streben unserer Zeit nach Vereinigung aller geistigen und sittlichen Kräfte zur Erreichung größerer Zwecke, das sich in den so mannigfaltigen Vereinen ausspricht; tritt auch ein erhöhtes Bedürfniß der freien Rede ein. Hier gilt es, daß der Mann, der in sich Vermögen und Beruf fühlt, vortrete, und mit der siegenden Kraft

der Rede Wahrheiten vertheidige, Irrthümer und Mißbräuche bekämpfe, Ideen anrege und ins Leben einführe.

Für diesen wichtigen Beruf aber muß die neue Generation erst gebildet werden, und dieß kann nur geschehen, wenn die Muttersprache in ihre ursprünglichen Rechte eingesetzt, wenn ihr ein bestimmter sorgfältiger Unterricht vom ersten Eintritte in die Schule an bis an die letzte Gränze derselben gewidmet, wenn Kenntniß, Sicherheit und Fertigkeit in ihr eben so unbedingt gefordert wird, als es bisher im Lateinischen gefordert wurde.

Es kann und muß dieß mit um so größerem Rechte verlangt werden, weil dadurch endlich zugleich eine Pflicht gegen das Vaterland abgetragen wird, und die gründliche Kenntniß der Muttersprache dadurch auch

eine nationale Wichtigkeit

erhält.

Die Sprache eines jeden Volkes ist immer zugleich ein National-Heiligthum. Sie ist mit der ganzen Geschichte des Volkes verwachsen, in ihr ist der ganze Vorrath der Ideen, der Kenntnisse, des geistigen und sittlichen Eigenthums desselben niedergelegt, in ihr spricht sich der Charakter, das eigenthümliche Gepräge eines Volkes aus; sie schreitet mit der wissenschaftlichen und sittlichen Cultur desselben, und umgekehrt diese mit ihr vor und zurück; sie ist das allgemeinste unveräußerlichste Gut desselben, mit ihr steht und fällt seine Nationalität. Wenigstens war es immer eine schlau berechnete Maaßregel der Eroberer, die Sprache eines Volkes zu verdrängen, und die der Herrscher an ihre Stelle zu setzen. Man denke an die Versuche der Römer im alten, — an Napoleons im neuen Deutschland; — man denke dagegen an das wenn auch langsame, doch sichere Verschmelzen der Elsäßer

mit den Franzosen, der Böhmen mit den Deutschen durch die Sprache, während umgekehrt die Polen, trotz ihrer politischen Zersplitterung und Unterordnung, doch durch ihre Sprache immer Ein Volk bilden werden.

Darum ist Kenntniß und gründliche Kenntniß der Mutter-Sprache unerläßliche Bedingung für Jeden, dem die Bewahrung der eignen Nationalität nicht gleichgültig ist. Und wie viel Aufforderung hat nicht gerade der Deutsche, der mit so großem Rechte auf seine Sprache stolz seyn darf! Auch hierin haben andere Völker von jeher mehr National-Gefühl gezeigt als das Deutsche, bey dem sich überhaupt bekanntlich die Vaterlandsliebe eigentlich erst im Auslande ausspricht — als Heimweh. Während von jeher in Deutschland französisch, englisch und italienisch mit großem Eifer gelernt, die Muttersprache dafür aber vernachlässigt worden ist, haben sich diese Völker bis beinahe auf die neueste Zeit mit stolzer Selbst-Genügsamkeit auf ihre eigene Sprache beschränkt, und im Genusse der Schätze ihrer eigenen Literatur die des Auslandes, wenigstens die der Deutschen, lieber ganz ignorirt. Wir wollen es nun allerdings nicht bereuen, daß wir uns vor dieser Beschränktheit gehütet, und das Gute von jeher überall aufgesucht haben, wo es zu finden war, nur wollen wir die eigenen Schätze darüber nicht versäumen, und bedenken, daß die Pflanze aus dem heimischen Boden in der Regel die gesundeste und kräftigste Nahrung zieht.

Eben hieher, da von dem Studium der Mutter-Sprache in nationaler Beziehung die Rede ist, gehört vorzüglich auch die vertrautere Bekanntschaft mit unserer

National-Literatur,

mit den Meisterwerken unserer ausgezeichnetsten Männer, mit diesen Schätzen, in welchen sich die Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes am entschiedensten ausspricht, welche, wenn wir nur dafür empfänglich

seyn wollen, eine der edelsten Grundlagen eines würdigen Nationalstolzes bilden, und in welche deswegen schon die Jugend eingeführt werden muß. Auch hierin beschämen uns unsere Nachbarn die Franzosen, bey denen freilich auch beinahe Alles National-Literatur ist, indem Alles, was geschrieben wird, mit Berechnung auf das Volk, auf allgemeine Verständlichkeit geschrieben, und eben deswegen auch gelesen wird, während bey uns bekanntlich viele unserer ausgezeichnetsten Gelehrten, ja leider beinahe die meisten, wiederum nur für Gelehrte schreiben, und deswegen auch der Gesammtheit des Volkes unbekannt, und ohne Einfluß auf dasselbe bleiben. In Frankreich kennt jeder Gebildete die großen Schriftsteller seiner Nation aus eigener Lektüre und nimmt Theil an dem durch sie errungenen National-Ruhme, in Deutschland kennt man unsere Classiker vielfach nicht viel mehr als dem Namen nach, und die Griechen und Römer genießen häufig größere Verehrung als die des eigenen Volkes.

Was wir eben von den Franzosen sagten, das gilt auch von den Nordamerikanern. Von ihnen sagt eine neuere Reisebeschreibung (von Miß Wrigh): „des großen und edlen Franklins Schriften, des Sokrates der neuern Zeit, des Vaters der amerikanischen Unabhängigkeit, üben bis auf diesen Tag einen unbeschreiblichen Einfluß auf den amerikanischen National-Charakter. Ihr findet sie in dem geräumigen Hause des Gutsbesitzers wie in dem Blockhause des ersten Anbauers der Wildniß. Seine Denksprüche und Parabeln sind in dem Munde der Kinder, seine Selbstbiographie ist das Lesebuch des Jünglings, und seine Gedanken über Gerechtigkeit, Humanität, Enthaltsamkeit, Industrie, Oekonomie, Simplicität, Weltbürgerthum und Freiheit dienen dem Bürger und Staatsmann zur Richtschnur."

Wir verweisen übrigens auch hiebey auf das, was wir schon in der Einleitung S. 32. ff. darüber gesagt

haben, und glauben auch hier noch einmal dringend als an eine heilige Pflicht mahnen zu müssen, daß auch die Schule dazu beitrage, den Sinn dafür zu beleben. Was bis jetzt für diesen Zweck auch in den höheren Abtheilungen unserer gelehrten Schulen geschieht, denn in den niederen geschieht gar nichts, ist allzuwenig und zu fragmentarisch, als daß es der Rede werth wäre. „Die reiferen Schüler“ — meint man — „lesen unsere Classiker von selbst.“ Allein das ist leider ein großer Irrthum. Die wenigen Ausnahmen derer, welche die Meister-Werke unserer Literatur nicht bloß lesen, sondern mit Ernst und Liebe studieren, können, da es bloß Ausnahmen sind, nichts beweisen. Was aber liest die große Mehrzahl, wenn sie nicht anders, was bey Vielen der Fall ist, mit Uebergehung der eigentlichen Classiker die leichtere Speise der Romane vorziehen? Gewöhnlich nur solche Stücke, welche durch ihren Inhalt zugleich eine anziehendere Unterhaltung gewähren, und wobey eben bloß diese Unterhaltung gesucht, der ernstere Gehalt derselben aber ruhig bey Seite gelassen wird, d. h. die Schauspiele und Romane von Göthe, Schiller und Anderen. Dadurch aber lernen sie den Geist eines Schiller ewig nie kennen, und die erhabene Größe Klopstocks bleibt ihnen meist ganz unbekannt, denn — sie lesen ihn nicht.

Gegen die Lesung der deutschen Classiker in unsern gelehrten Schulen führt man gewöhnlich an: die Aufgabe sey zu leicht, und nehme die Geistesthätigkeit der Schüler zu wenig in Anspruch. Allein dieß beruht auf derselben irrigen Ansicht, welche über den deutschen Schul-Unterricht überhaupt meist bey uns herrscht.

Eine ernste gründliche Lektüre — eine geistvolle Erklärung deutscher Meister-Werke spannt den jugendlichen Geist gewiß nicht viel weniger, und wirkt nicht weniger bildend, als das Lesen der alten Schriftsteller. Aber die Aufgabe für den Lehrer ist freilich

nicht so leicht, als man gewöhnlich denkt, so wie überhaupt der Unterricht in der Muttersprache in seinem ganzen Umfange eine weit bedeutendere Aufgabe ist, als man in der Regel annimmt, und eben so gut ihre ernsten gründlichen Vorstudien erfordert als der im Latein und Griechischen, keineswegs aber von dem nächsten besten Philologen ertheilt werden kann. Gerade daß die Lehrer selbst mit der Sache bisher meist so unbekannt, auf die Aufgabe nicht vorbereitet waren, hat ihr, wie wir schon oben bemerkt haben, im öffentlichen Urtheile so großen Schaden gethan.

Wenn wir somit über die hohe Wichtigkeit des deutschen Sprach-Unterrichts uns verständigt haben, so bleibt nur noch die Frage übrig: über

Umfang und Behandlungsweise desselben.

Daß sein Umfang weit größer seyn muß, als man gewöhnlich bey uns annimmt, haben wir so eben gesagt, auch geht es aus dem Bisherigen hinlänglich hervor. Denn er umfaßt nicht bloß den Unterricht in der Mutter-Sprache, sondern auch in der Sprache überhaupt, und zugleich die Ausbildung des Sprachvermögens, der Beredtsamkeit ꝛc.

Er zerfällt in zwey Hauptabtheilungen:

I. in Auffassung des Stoffes

1) durch grammatischen Unterricht; 2) durch Lektüre;

II. in Verarbeitung und Anwendung dieses Stoffes

3) durch Rede- und 4) Schreibeübungen.

Schon diese Uebersicht weist wieder auf die große Bedeutung dieses Unterrichts hin. Denn wenn wir auch zugeben, daß bey dem gegenwärtigen Stande unserer europäischen Bildung der grammatische Unterricht und die Lektüre in den zwey alten Sprachen für die Schule noch von größerer Bedeutung sind als in der Muttersprache, so erscheinen dagegen die Rede- und

Schreib-Uebungen in der Muttersprache, in Hinsicht ihres formalen Einflusses so gut als ihrer großen praktischen Bedeutung, als weit umfassender und wichtiger. Eine genauere Untersuchung wird dieß jedoch noch entschiedener beweisen.

## Der grammatische Unterricht.

Der grammatische Unterricht zerfällt wiederum, wie wir es auch bey'm Latein verlangt haben, erstens in die sorgfältige Kenntniß der Wort-Bildung und des Sprach-Schatzes, wohin in Verbindung mit schriftlichen Uebungen die Lehre von der Rechtschreibung und ferner die so fruchtbaren Uebungen der Synonymik gehören; zweytens in die Formenlehre mit Kenntniß der Redetheile, und drittens in die Syntax, bey welcher denn besonders die Lehre von der Satzbildung eine wichtige Rolle spielt, die unseres Wissens, zum ersten Male von Krause, wenigstens in diesem Umfange und mit Nachweisung ihrer großen Wichtigkeit für eigentliche und tiefere Kenntniß des Sprach-Gebäudes, herausgehoben und bearbeitet worden ist. Von der deutschen Grammatik aus wird endlich, wie schon mehrfach bemerkt worden ist, der fruchtbarste Uebergang zur vergleichenden, so wie zur allgemeinen Sprachlehre gemacht werden.

## Die Lektüre

hat die doppelte Bestimmung, theils dem grammatischen Unterrichte zur Unterlage zu dienen, theils aber und noch mehr den Schüler in die Literatur seines Volkes einzuführen, und so vermittelst der Form und des Inhaltes derselben für Bereicherung durch Kenntnisse sowohl als für Ausbildung seines Geistes und Herzens befruchtend und veredelnd auf ihn einzuwirken. Zugleich aber schließt sich an diesen Theil des Sprach-Unterrichts eine Uebung an, welche zwar ihrer Bestim-

mung sowohl als ihrer höheren Ausbildung nach eigentlich erst zu den Rede-Uebungen gehört, hier aber nicht nur ihre elementarische Anregung und Einleitung findet, sondern gewissermaßen eine Zeitlang die Haupt-Aufgabe der Lese-Uebungen bildet, und deßwegen auch hieher gezogen werden mag: es ist die Kunst des Vortrages, oder der Declamation, welche zuerst so lange, immer mehr aufsteigend, an Lesestücken geübt werden muß, bis sie in freiem Vortrage angewendet und weiter vervollkommnet werden kann.

Wir haben es schon bey'm Latein einmal berührt, und wiederholen es auch hier noch einmal dringend, wie wichtig, um auf der untersten Stufe anzufangen, auch nur die Kunst des deutlichen, richtigen und guten Lesens schon für die richtige und bestimmte Auffassung des Selbstgelesenen sowohl als des Vorgelesenen, überhaupt aber für die ganze Behandlung unseres Unterrichts ist, bey welchem das Lesen eine so große Rolle spielt. Wird deswegen das Lesen von frühe an gehörig begründet, wird der Schüler geübt, vor allem Andern richtig und deutlich zu lesen, und das Gelesene immer auch zu verstehen und zu empfinden, so wird sich der Ausdruck der Empfindung, das sogenannte Declamiren, von selbst geben. Denn sobald der Inhalt eines Lesestücks den so geübten Knaben anspricht, so wird sich unwillkürlich auch seine Empfindung durch die ihm zu Gebot stehende Betonung aussprechen. Eben damit wird aber auch die scheinbare oder wirkliche Affectation wegfallen, welche man so leicht bemerkt, wenn Knaben ohne solche vorausgegangenen Uebungen zum Declamiren aufgefordert werden, weil es dann nimmer bloß unbefangener Ausdruck einer wirklichen Empfindung ist, sondern sich, zumal bey dem noch unreifen Knaben, leicht in ein absichtliches und darum übelberechnetes Haschen nach Pathos verirrt, welches unserer schwäbischen Scheue vor Affectation doppelt

auffällt, und um so leichter Gegenstand des jugendlichen Spottes wird, als wir nicht einmal des guten Lesens gewohnt sind, und dadurch am Ende auch von dem Ausdrucke natürlicher Empfindung abgeschreckt werden.

Wird hingegen auf diese Weise ein unmerklicher Uebergang gebildet, so werden unsere Schüler die Sache natürlich finden, bey zunehmender Reife wird die geeignete Belehrung der Natur zu Hülfe kommen, und so wird, von solchen scheinbar absichtslosen Lese-Uebungen aus, die Kunst eines richtigen, natürlich schönen und dadurch das Gemüth je nach der Absicht des Redners verschieden ansprechenden und ergreifenden Vortrages, der nicht nur zur Verschönerung des geselligen Lebens so viel beitragen kann, sondern noch mehr für die höheren Zwecke der freien Rede in so manchen Beziehungen eben so wichtig ist, als sie unbegreiflich hintangesetzt wurde, unter uns wieder in ihre Rechte eintreten. Stoff dazu bietet, auch ohne besonders anzustellende Uebungen, jedes zusammenhängende Lesestück in den verschiedenen Unterrichts-Gegenständen, namentlich geschichtlicher Lese-Stoff, besonders aber die Bibel in der immer meisterhaften Uebersetzung Luthers und die vielen schönen Lieder unseres Gesangbuches, — so wie sich überhaupt ja die Lehr-Zwecke gegenseitig immer unterstützen müssen, — nur nicht die schon früher besprochene Legion der abgerissenen kleinen Uebungssätze bey'm lateinischen Unterrichte. Aber freilich muß auch bey solchen, zunächst für andere Unterrichts-Zwecke angestellten Lese-Uebungen immer diese Rücksicht fest im Auge behalten werden.

Mit diesem Anfangs bloß formellen Zwecke der Lese-Uebungen wird sich nun allmählig auch der wichtigere materielle verbinden: auch den Stoff bildend zu benützen, und somit allmählig in die Lesung der deutschen Musterschriften überzugehen, was dann eigentlich erst die Hauptaufgabe dieser zweiten Abtheilung ist.

Daß die Auswahl dabey durch die Empfänglichkeit der Schüler, durch die Rücksicht auf die zunehmende Reife ihres Verstandes, so wie ihrer sittlichen Entwicklung bedingt seyn muß, versteht sich von selbst. Wenn bey dem jüngern Knaben mit Fabeln, Erzählungen u. dgl. begonnen wird, so folgen allmählig historische Darstellungen und Schilderungen, es erscheinen später rednerische Erzeugnisse, es kommen die verschiedenen Arten der Dichtung in verhältnißmäßiger Stufenfolge an die Reihe, und zwar mit Beyziehung auch der älteren und ältesten Erzeugnisse unserer Literatur, besonders im Nibelungen-Liede. Ebenso wird die Behandlung aufsteigen. Zuerst die einfache Sinn-Erklärung des durch seinen, anfangs meist moralisch-religiösen Inhalts von selbst schon ansprechenden Stoffes, mit allmählig hinzutretenden sprachlichen Bemerkungen, Erklärung von Regeln und Wendungen, später Hinweisung auf die Form der Darstellung im Einzelnen und Ganzen, die Schönheit oder Würde der Einkleidung, Untersuchung nnd Prüfung der innern Anordnung in Hinsicht der Gedankenfolge, und endlich Darlegung der Eigenthümlichkeit des Schriftstellers; und dieß Alles, was sich übrigens immer beynahe von selbst anbieten wird, mit der so interessanten und fruchtbaren Vergleichung mit den alten Classikern.

Daß eine solche methodische und gründliche Erklärung unserer deutschen Classiker sehr bildend ist, und der der griechischen und römischen in gewissen Beziehungen füglich an die Seite gestellt werden darf, das ist auch von Andern anerkannt; am beweisendsten aber glauben wir uns auf Thiersch's Zeugniß berufen zu dürfen, der trotz seiner scheinbaren Opposition gegen den deutschen Unterricht, auf was wir später noch ausführlicher zu sprechen kommen werden, dennoch gerade auf diesen Punkt großes Gewicht legt. „Ich selbst“ — sagt er — „habe früher als Professor am Gym-

nasio die Oden von Klopstock, dieses erhabenste Denkmal des deutschen Genius in der lyrischen Dichtkunst, mit großer Theilnahme und offenbarem Nutzen der jungen Leute ihnen näher zu bringen und zu erläutern gesucht. Die Behandlung war wie eines lateinischen oder griechischen Werkes, nur daß sie rascher gehen konnte, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnißmäßig geringer waren, und nur die Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung übrig blieb. — Jedes Mal war die Wirkung des nun deutlich gewordenen und in seiner ganzen Fülle und Schönheit in die jugendlichen Gemüther eintretenden Werkes groß und sichtbar, — so daß ich aus diesem Erfolge meines früheren Lehramtes eine solche Beschäftigung nicht genug empfehlen kann.“

Uebrigens müssen wir uns hier vor dem Verdachte verwahren, als ob wir eine mit den übrigen Lehrfächern nicht mehr im Verhältniß stehende Ausdehnung dieser Behandlung verlangten. Wenn wir schon bey der öffentlichen Lesung der griechischen und römischen Classiker verlangt haben, daß sie mehr nur ein Muster für das Privat-Studium seyn soll, so ist dieß natürlich bey dem Deutschen noch mehr der Fall. Es können deßwegen öffentlich nur Bruchstücke gelesen und erklärt, und dadurch dem Jünglinge ein Fingerzeig gegeben werden, was und wie er es für sich zu lesen hat; auf was denn auch die bey'm Latein besprochene Censur der Privat-Studien einige Rücksicht nehmen wird. In Einer Stunde wöchentlich kann für diese Aufgabe, wenn sie durch alle Stufen hindurch zweckmäßig fortgeführt wird, viel geschehen, und damit sogar noch die folgende Anforderung verbunden werden.

Wir halten es nehmlich für natürlich und angemessen, daß sich mit diesem Gange aufsteigend, die Bekanntmachung mit den Schriftstellern selbst, geeignete Mittheilungen über ihr Leben und Wirken, ihre Schrif-

ten, deren Werth und Bedeutung verbinden, was sich dann in letzter Stufe mit einer zusammenfassenden Uebersicht über die Geschichte unserer Literatur schließt.

Bey dieser ganzen Behandlung hat denn der tüchtige und gewissenhafte Mann die unmittelbarste Aufforderung, die ungesuchteste Gelegenheit, neben der Verfolgung der sprachlichen, künstlerischen und sittlich-religiösen Zwecke, auch noch, was gewiß nicht der geringste Gewinn seyn wird, Liebe für vaterländische Erzeugnisse und einen edeln Stolz auf den Besitz solcher nationalen Meisterwerke in den empfänglichen Gemüthern der Jugend anzuregen.

Um Lesebücher für diesen Zweck darf man wohl am wenigsten verlegen seyn, da der Vorrath von Lese- und Declamations-Büchern, von Blumenlesen u. s. w. bis zur Unzahl gestiegen ist, und es sich also bloß um eine zweckmäßige Auswahl handelt, übrigens auch die Zusammenstellung einer neuen Sammlung eben keine *allzugroße* Schwierigkeiten haben kann, sobald man nur über die Grundsätze einig ist. Allerdings sind manche um ihres Preises willen (eine bey unserer Armuth leider so wichtige und nicht selten höchst unangenehm beschränkende Rücksicht) für die Einführung weniger geeignet. Allein sobald es sich um allgemeine Einführung handeln wird, fällt diese Schwierigkeit weg, indem ein wohlverstandenes buchhändlerisches Interesse dem Bedürfnisse der Schule gewiß von selbst entgegen kommt. Für die letzten Stufen reichen freylich Blumenlesen nicht mehr aus; allein der Besitz ganzer Werke, unserer vaterländischen Literatur behält ja seinen Werth so gut als die lateinischen und griechischen Classiker, über die Schul-Periode hinaus, und steigert sich sogar, so daß die Schule auch in diesem materiellen Erwerbe nur auf das Leben vorbereitet. Ueberdieß aber wird der Ankauf ganzer Werke durch die bekannten Buchhändler-Un-

ternehmungen neuester Zeit ebenfalls äusserst erleichtert.

Die zweyte Haupt-Abtheilung bilden die Rede- und Schreib-Uebungen. Die große Wichtigkeit, besonders der ersteren, ist schon oben besprochen worden, und wir werden darum hier kürzer seyn können.

## Die Rede-Uebungen.

Für diese, wenigstens wenn es sich von freiem unvorbereitetem Vortrage handelt, haben wir eigentlich gar keinen Maaßstab mehr, weil sie in unserer Schule gar nicht, im praktischen Leben außer den Kanzel-Vorträgen selten und unvollkommen genug vorkamen, und erst die neueste Zeit wieder einige Ansprüche daran macht. Soll aber diese herrliche, und dabey keineswegs leichte Fertigkeit möglich gemacht werden, so muß die Schule förmlich Bedacht auf sie nehmen, und mit den Vor-Uebungen schon bey'm ersten Unterrichte beginnen. Zum Glück sind diese, als Sprach-Uebungen, an und für sich schon von großer elementarischer Wichtigkeit, so daß sie also um so unbedenklicher gefordert werden können. Es war schon oben bey'm Latein davon die Rede, wie sie theils als unmittelbarer Unterrichtsgegenstand, theils als Erforderniß einer guten Methode auch bey den übrigen Unterrichtsfächern, behandelt werden müssen. Da aber mit zunehmender Reife der Schüler das Selbstsprechen derselben bey'm Unterricht immer mehr aufhört und in ein bloßes Empfangen übergeht, so müssen dafür dann allmählig eigene Rede-Uebungen eintreten, für welche aber im Laufe des Unterrichts ebenfalls auch die Kraft gewachsen und erstarkt ist. — Sie sind mit den eigenen schriftlichen Ausarbeitungen nahe verwandt, und werden gleichen Schritt mit ihnen halten, dürfen aber keineswegs als durch jene überflüssig gemacht betrachtet, sondern müssen nun als bestimmter Theil des Unterrichts behandelt werden. Daß auch bey ihnen eine Stufenfolge beobachtet werden muß, versteht sich wohl von selbst.

Wenn von den Knaben anfangs bloß die Wieder-Erzählung eines früher gegebenen Stoffes verlangt wurde, so muß in allmähligem Aufsteigen der erstarktere Jüngling, dem die Sprache bereits mehr zu Gebot steht, nun über einen gegebenen Stoff sich in freier Darstellung aussprechen lernen. Anfangs mag der Gegenstand, der natürlich immer aus dem Gesichtskreise der Schüler gewählt werden muß, mit ihnen vorbereitet, die Eintheilung und Anordnung der Gedankenfolge einigermaßen nachgewiesen, und diese Vorbereitung ihnen zum Durchdenken nach Hause mitgegeben werden. Nach und nach aber wird dieß immer mehr der eigenen produktiven Thätigkeit der Jünglinge überlassen werden, und der Verfasser müßte sich sehr täuschen, wenn diese nicht durch regelmäßig aufsteigende Uebung dahin gebracht werden könnten, über einen geeigneten Stoff nach kurzem Besinnen einen ziemlich geordneten und sprachrichtigen, kürzern oder längern Vortrag zu halten. Daß solche Uebungen die Geistes-Thätigkeit in mehr als *einer* Beziehung in Anspruch nehmen, und dadurch äusserst bildend wirken müßten, ist keinem Zweifel unterworfen. Denn der Schüler ist genöthigt, in möglichst kurzer Zeit, also mit concentrirter Geistes-Anstrengung seinen ganzen auf die Aufgaben sich beziehenden Ideen-Vorrath sich in's Bewußtseyn zu rufen und zu übersehen, die Haupt-Gedanken herauszuheben, zu ordnen, und dann erst noch in die entsprechende Sprach-Form einzukleiden, und mit Festhaltung des vorliegenden Zweckes vorzutragen. Solche Uebungen geben zugleich den sichersten Maaßstab über die eigene, besonders die produktive Geisteskraft des Jünglings, die ohnedieß bey unserer bisherigen Unterrichtsweise viel zu wenig in Anspruch genommen wird, und, wenn nicht das Leben in die Lücke tritt, bey Manchem für immer schlummert.

Auch geben sie Gelegenheit zur zweckmäßigsten Anwendung dessen, was er aus dem Studium der alten

und

und neuen Literatur nach Inhalt und Kunstform gesammelt und sich angeeignet hat, so wie endlich, durch die Wahl der Gegenstände, Veranlassung, fruchtbare Wahrheiten aus dem Kreise des Jugend-Lebens und Strebens, und aus der sie nun bald empfangenden Welt besonders nationalen Stoff ihrem unmittelbaren Interesse nahe zu legen; wodurch denn auch die Form selbst wieder gewinnen wird, weil inneres Interesse auch der Darstellung erst das rechte Leben einhaucht, mehr denn alle Chrieen und um der bloßen Form willen bearbeitete Schul-Uebungen. Für diese Anwendung bieten besonders auch Veranlassungen zu öffentlichen Reden, z. B. am Schlusse eines Cursus, bey'm Abgange von der Schule, bey'm Geburtsfeste des Fürsten u. a. m. eine zweckmäßige Gelegenheit dar, welche um so mehr benützt werden sollte, als gerade hier die in der Einleitung aufgestellte Forderung: vaterländische Angelegenheiten unsern Schülern nahe zu legen, so leicht erfüllt werden kann.

## Die Schreib-Uebungen.

Diese sind, wie oben bemerkt worden ist, mit den Rede-Uebungen nahe verwandt, und müssen deßwegen beym Unterrichte gleichlaufend mit ihnen gehen, haben jedoch, trotz dieser Verwandtschaft, auch ihre eigenthümliche Seite, von welcher aus sie die Aufmerksamkeit des Lehrers besonders in Anspruch nehmen.

Es mag nicht uninteressant seyn, das gegenseitige Verhältniß beyder Uebungen zu einander mit einigen Worten näher zu bezeichnen.

In Hinsicht der Schwierigkeit erscheint Sprechen leichter als Schreiben, und zwar auf seiner niedersten Stufe: weil hier die Natur und die Uebung des täglichen Verkehrs zu Hülfe kommen, weil es weniger Berechnung und Sorgfalt erfordert; auf seiner höchsten

Stufe aber: weil die unmittelbare Erwärmung, das Interesse des Augenblicks, die Begeisterung den Sprechenden mit sich fortreißt, und ihm, wie durch Eingebung, Gedanken und Worte freywillig zuströmen läßt. Es ist aber auf der andern Seite schwerer, weil es weniger Vorbereitung und Berechnung gestattet, weil der Sprechende zugleich Stoff und Form beherrschen muß, und einen zu spät ergriffenen Gedanken immer vorschieben, ein unrichtiges Bild, oder auch nur ein nicht ganz treffendes Wort nimmer durchstreichen kann wie der Schreibende, dem das geduldige Papier sich willig hingibt.

Fassen wir nun zweytens die Bedeutung dieser Uebungen in's Auge, so erscheint zunächst Sprechen wichtiger als Schreiben, weil das lebendige Wort schneller, schlagender, kurz — lebendiger und mächtiger wirkt, als der todte Buchstabe. Beweise dafür liefert uns — nur leider selten genug — die Erfahrung unserer eigenen Verhältnisse, desto entschiedener und glänzender aber die der griechischen und römischen Vorzeit, und zum Theil die politische Entwicklungs-Geschichte unserer Nachbar-Völker; so daß es einer weiteren Ausführung nicht bedarf.

Umgekehrt aber müssen wir Schreiben doch auch wieder wichtiger nennen als Sprechen; denn es sichert uns erstens nicht bloß den Verkehr mit Andern, sondern auch mit uns selbst, indem es das wahrste, besonnenste Selbstgespräch bildet. Wer seine Gedanken niederschreibt, der erst wird sich über sich selbst klar, und gibt sich Rechenschaft über sein eigenes Innere. Manches, was noch unentwickelt schlummerte, springt jetzt auf einmal, wie durch den Schlag einer Zauber-Ruthe, deutlich hervor, und gestaltet sich zu bestimmten Umrissen. Deswegen geht von dem geistigen Gewinne eines Schriftwerkes ein großer Theil immer auch auf den Schreibenden selbst zurück. Das geschriebene

Wort ist aber auch wichtiger als das mündliche, weil es zweytens ein viel umfassenderes Mittheilungs-Mittel des Gedankens ist. Durch die Schrift spricht der Schriftsteller zu allen Völkern und zu allen Generationen; die Schrift ist es, welche die entferntesten Länder und Zeiten vereinigt, und alle Geistesschätze erst zum wahren Gemein-Gute macht. Dieß erhält jetzt dadurch ein neues vergrößertes Gewicht, daß die Presse, und namentlich die periodische, gewissermaßen an die Stelle der mündlichen und persönlichen Oeffentlichkeit der alten Staaten getreten ist; eine Oeffentlichkeit, welche zwar jenes unmittelbaren Volkslebens entbehrt, das wir auf der Agora und dem Forum der Alten bald mit Bewunderung, bald aber auch mit Indignation erblicken, die dafür aber um so allgemeiner, und zwar stiller, aber zugleich besonnener und durchgreifender wirkt, weil sie nicht blos Eine Gemeinde, sondern ein ganzes Volk, ja alle gebildeten Völker umfaßt. Beweise dafür liefert die Gegenwart in den merkwürdigsten Erscheinungen, liefern besonders England und Frankreich und Nord-Amerika.

Wollen wir aber diese hochwichtige Fertigkeit unsern künftigen Männern verschaffen, so ist soviel gewiß, daß ihre Erwerbung nicht als bloß begleitendes, und gewissermaßen freywilliges Ergebniß des übrigen Unterrichts betrachtet werden darf, wie es bisher meist geschah, und darum auch unvollkommen genug erreicht wurde, sondern daß von frühe an unmittelbare ernstliche Rücksicht darauf genommen, nach Cicero's Vorschrift: (de Orat. I. 33. „Caput est, quod minime facimus, quam plurimum scribere“) vielfache regelmäßige Uebungen darin angestellt, und besonders die heranreifenden Jünglinge angeleitet werden müssen, nach dem Beyspiele Franklins, der sich dadurch zum mustergültigen Volks-Schriftsteller gebildet hat, öftere

eigene Uebungen im häuslichen Fleiße vorzunehmen. Dieß muß um so mehr angerathen werden, als der Schule doch nicht allzuviele Zeit dafür zu Gebot steht, und überdieß durch angehäufte Correktur solcher Aufsätze die Arbeit des Lehrers, der darunter bekanntlich beynahe am meisten leidet, nicht allzusehr vermehrt werden darf. Es könnte in dieser Beziehung unter Anderm vielleicht auch dadurch eine zweckmäßige Zeit gewonnen werden, wenn z. B. deutsche Ausarbeitungen mit den in allen Schulen üblichen Hebdomadarien abwechselten, wodurch zwar der Fertigkeit im lateinischen Styl (wir verweisen auf das darüber früher schon Gesagte) vielleicht einiger Eintrag gethan, dieser Verlust aber durch andern Gewinn zuverläßig hinlänglich ersetzt werden würde.

Der bey diesen Schreib-Uebungen zu befolgende Gang wird in Hinsicht auf die Behandlungsweise und den Inhalt ganz dem bey den Sprach-Uebungen bezeichneten gleichlaufen, und wir müssen bloß darauf aufmerksam machen, nicht nur, daß der Stoff aus dem Ideenkreise der Schüler gewählt, sondern auch, daß sogenannte allgemeine Themata möglichst vermieden werden müssen, welche, statt gründlichen Eingehens in den Gegenstand, eine bloß oberflächliche Behandlung, und statt bestimmter Erörterung allgemeine Formeln und Floskeln so leicht zulassen, und dadurch den Jüngling so gerne über sich selbst täuschen. Aber auch hier müssen wir noch einmal wiederholen, daß, wie die Rede-Uebungen, so auch diese Aufgabe die Selbstthätigkeit des Jünglings, besonders sein Produktions-Vermögen vorzugsweise in Anspruch nimmt, und bey Prüfungen einen besonders sichern Maaßstab für den Stand seiner Entwicklung abgibt.

Wenn es sich nun aber um die Ausführung selbst, also die Vertheilung des so eben geschilderten Lehrstoffes auf die verschiedenen Stufen der Schule, die Be-

handlung des Unterrichts, die Bestimmung der Lehrbücher, die darauf zu verwendende Zeit u. s. w. handelt, so müssen wir freilich gestehen, daß dafür noch bey weitem nicht so viel vorgearbeitet ist als im Lateinischen, daß vielmehr zum Theil erst noch die Bahn gebrochen werden muß.

## Die Lehrer.

Die erste und dringendste Forderung ist gewiß die, daß die Lehrer für die Ertheilung dieses Unterrichts gehörig vorbereitet werden; denn wir haben ja oben gezeigt, daß ein Theil der bisherigen Vernachläßigung auf die Unkunde der Lehrer zurückfällt. Von selbst aber ergibt sich dieß nicht, vielmehr erfordert der niedere sowohl als der höhere Unterricht darin nach Inhalt und Methode eine sorgfältige und gründliche Vorbereitung. Nach der Aufmerksamkeit übrigens, welche die höchste Behörde diesem Unterrichts-Gegenstande in neuester Zeit auch in Würtemberg schenkt, darf mit Sicherheit erwartet werden, daß auch für die Vorbereitung der neu eintretenden Lehrer in dieser Beziehung wird Sorge getragen werden. Den bereits Angestellten aber wird es nicht erlassen werden können, sich in die neue Aufgabe einzuarbeiten, was der gewissenhafte Schulmann, der darin nur einen Gewinn für sich und seine Schule erblicken kann, gerne übernehmen, und bey sonstiger wissenschaftlicher Tüchtigkeit auch ohne allzugroße Opfer leisten wird.

## Lehr-Stufen.

Was die Vertheilung und den Stufen-Gang betrifft, so versteht sich vor allem Andern von selbst, daß die oben getrennt angegebenen Theile dieses Unterrichts, durch alle Stufen hindurch vertheilt, parallel gehen, und sich gegenseitig die Hand bieten. Das Aufsteigen

ist bey den einzelnen Fächern schon angedeutet worden, und wird sich, sobald es sich um die Ausführung handelt, leicht zu einem regelmäßigen Ganzen bilden lassen.

## Lehr-Bücher.

Von Hülfs-Mitteln: Grammatiken, Lehr-Büchern, u. s. w. steht bekanntlich ein großer Vorrath zu Gebot. Ob freylich die Auswahl für unsern Zweck ganz leicht und befriedigend seyn möchte, ist eine andere Frage. Doch darf mit Zuversicht angenommen werden, daß, sobald die Sache einmal angeordnet seyn, und das Bedürfniß sich ausgesprochen haben wird, auch die entsprechenden Lehr-Mittel gewiß nicht lange fehlen werden. Ein Buch jedoch glauben wir nicht übergehen zu dürfen, das dem Bedürfnisse in mehr als einer Beziehung, und zwar durch die beyden ersten Stufen des Unterrichts hindurch abhilft; es ist das schon einige Mal genannte Werk von Krause. Wir haben es Seite 69. mit voller Ueberzeugung ein Meisterstück genannt, und setzen hier bloß noch hinzu, daß ein eigenthümlicher Vorzug dieses Werks eben auch der ist, daß es stufenweise, so wie das sich erweiternde Bedürfniß des sprechenden und seiner Sprache immer mächtiger werdenden Schülers es verlangt, allmählig vor seinen Augen und mit ihm das ganze Sprach-Gebäude aufführt, dadurch das Interesse und die Selbstthätigkeit desselben mehr anspricht, und zugleich, was so wichtig und fruchtbar ist, nicht bloß in die Gesetze der deutschen Sprache, sondern in die Sprache überhaupt einführt. Eben durch diese Behandlung ergibt sich von selbst der große Vortheil eines bestimmten Stufen-Ganges, der sich bis ungefähr zum 12 — 14ten Jahre mag fortführen lassen. Das Buch zeichnet sich ferner, was schon oben bemerkt worden ist, durch eine treffliche Ent-

wicklung und Durchführung der so höchst wichtigen Satzbildung aus, behandelt die fruchtbare Lehre von der Wortbildung ausführlicher, als man sie sonst findet, verbindet den ganzen Cursus mit-, oder gründet ihn vielmehr auf eine methodisch durchgeführte Reihe von Sprech-Uebungen, welche sich auch zu Schreib-Uebungen benützen lassen, und setzt endlich dem Ganzen die Krone auf durch höchst zweckmäßige Winke und Belehrungen über die Methode des Sprach-Unterrichts, welche in dem methodischen Handbuche für Lehrer enthalten sind. Auch empfiehlt es sich durch seine ausgezeichnete Wohlfeilheit. *)

Wir glaubten, uns bey diesem Buche länger verweilen zu müssen, um die Aufmerksamkeit um so bestimmter darauf hinzurichten.

Auf diese methodische Behandlung der Sprachlehre mag denn in den höheren Klassen eine wissenschaftliche Darstellung derselben folgen, und der ganze grammatische Unterricht mit einer Uebersicht der vergleichenden Grammatik schließen. Hier trifft denn der deutsche Unterricht wieder mit dem classischen zusammen, und gibt einen Beytrag zu jener höheren Einheit, auf welche der ganze Unterricht der gelehrten Schule hinwirken muß.

## Zeit.

Wenn wir uns endlich nun fragen, wie viel Zeit auf dieses Pensum verwendet werden soll, so werden wir vorerst eine früher schon einige Mal berührte Ansicht zu beseitigen haben, welche auch sonst vielfach ausgesprochen worden ist, gerade in neuester Zeit aber durch bedeutende Autoritäten besonderes Ansehen gewonnen hat; es ist die Behauptung: der Unterricht in der Mutter-

*) Nach einer neuerlichen Bestimmung der Studien-Behörde ist die Einführung desselben in dem Gymnasium in Stuttgart angeordnet.

Sprache schließe sich so natürlich und zweckmäßig an den Unterricht in den alten Sprachen an, daß er gar keiner eigenen und abgesonderten Behandlung und eben damit auch keiner eigenen Zeit bedürfe. Es ist unter den Neueren besonders Thiersch, der diesen Satz aufgestellt, und mit sehr empfehlenden Gründen durchzuführen gesucht hat. Die Ansicht dieses Gelehrten namentlich über den deutschen Sprach-Unterricht hat theils in Journalen, theils in eigenen Schriften eine ganze Reihe von Beleuchtungen, Erwiederungen, Widerlegungen u. s. w. gefunden, auf die wir uns hier berufen könnten. Allein da Thiersch als Repräsentant dieser Ansicht überhaupt genommen werden kann, die von ihm aufgestellten Sätze nicht nur einen großen Einfluß behaupten, sondern ohne Zweifel auch nicht selten falsch verstanden worden sind, so mag uns dieß, neben der Wichtigkeit des Gegenstandes, entschuldigen, wenn wir uns, als Anhang zu dem Bisherigen, noch etwas ausführlicher darüber aussprechen, und Einiges erst hieher ziehen, was vielleicht schon früher eine Stelle hätte finden sollen.

Vor Allem glauben wir, daß Thiersch theils häufig falsch verstanden, theils aber durch eigenthümliche Gründe zu seiner Ansicht veranlaßt worden ist.

Für die erste Behauptung berufen wir uns auf den großen Nachdruck, den er an mehreren Stellen dennoch auf gründliche Erlernung der Muttersprache, auf die Kunst mündlicher und schriftlicher Darstellung, auf Lesung und Erklärung deutscher Classiker legt. Wir führen, statt aller andern, nur folgende Aeußerungen an: „die Uebung der eigenen Sprache und die Kunde der einheimischen Literatur werden mit so großem Rechte in die gelehrte Schule gezogen, daß jede Einrichtung derselben mangelhaft und verfehlt erscheint, die ihnen nicht die gebührende Pflege beweist. — Uebungen im mündli-

chen und schriftlichen deutschen Vortrage müssen, vom 8ten Jahre des Knaben an, dem Latein und Griechischen zur Seite gehen." Hieher gehört auch die oben angeführte Stelle über die Lesung und Erklärung von Klopstock.

Was nun zweytens seine scheinbare Opposition gegen deutschen Sprach-Unterricht betrifft, auf welche die früher angeführten Stellen zu beziehen sind, so scheint diese aus seiner eigenthümlichen Stellung erklärt werden zu müssen. Der Zustand der bayerischen Schulen bildete nach seiner Schilderung schon in einer Reihe von Jahren beinahe den geraden Gegensatz der würtembergischen. Geringschätzung und Vernachläßigung der alten Sprachen, spätes Anfangen derselben ohne einen Ersatz durch anderweitigen ernsten und tüchtigen Unterricht, überhaupt Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit, über welche er klagt, nöthigen ihn deswegen, strenge und ernste Heilmittel vorzuschlagen. Er findet diese, und zwar, sobald es nicht zu ausschließlich gemeint ist, nicht mit Unrecht in Wiederherstellung einer durchgreifenden gründlichen Behandlung des classischen Unterrichts, mit Hinweisung auf unsere würtembergischen lateinischen Schulen, und bezieht daher in einem freilich wohl allzukünstlichen Systeme den ganzen Unterricht der gelehrten Anstalten, und somit auch den in der Mutter-Sprache, auf den classischen Unterricht. Daß er sich gegen eigenen Unterricht in der Mutter-Sprache so bestimmt erklärt, dazu mag ihn, neben der eben geschilderten Ungründlichkeit im Allgemeinen, noch besonders die gänzlich verfehlte Behandlung dieses Unterrichts bestimmt haben. Er spricht nehmlich von unnützer Beschäftigung mit einem trockenen und geistlosen Schematismus der deutschen Sprachlehre, der in den untern Classen in Bayern so lange herrschend gewesen sey, so wie vom behaglichen Lustwandeln der älteren Classen in allen möglichen Poeten und Prosaschreibern unserer Literatur, in welchem sich Lehrer und

Schüler in einer reichlichen Anzahl von wöchentlichen Stunden ergehen dürften. „Es war ein fortgehender Fest- und Feier-Tag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet, wobey der Lehrer an der Müheloſigkeit des Gegenſtandes ſich's eben ſo behagen ließ, wie die der Arbeit und Anſtrengung entſpannte Schaar bereitwilliger Zuhörer, außer daß die Langeweile und die Gleichgültigkeit, welche ſich dem geiſtigen Müßiggange wie dem leiblichen geſellt, auch über dieſe zur deutſchen Leſung vereinigte Geſellſchaft ſich oft verbreitete, und Muthwillen oder Schlaf an ihrer matten Hand unter ſie hineinführte u. ſ. w."

Bey einer ſolchen Einrichtung, und ihren unausbleiblichen Folgen iſt es wohl zu erklären, wie Thierſch, wenn er auch von gründlichem und ernſtem Unterricht in der Mutterſprache wohl anders dachte, es doch nicht wagte, einen Weg vorzuſchlagen, der unter den in Bayern beſtehenden Verhältniſſen auf eine ſo nachtheilige Verirrung geführt hatte, und wenn er durch dieſe Oppoſition dann auch ſogar zu Aeußerungen verführt wurde, welche ſeinen ſonſtigen Anſichten geradezu zu widerſprechen ſcheinen.

Daß jene Verirrung bey uns nicht zu fürchten iſt, wenn in Zukunft auch mehr Zeit und Aufmerkſamkeit auf dieſen Unterrichts-Gegenſtand verwendet werden wird, dafür bürgt uns die von Thierſch ſelbſt an uns gerühmte Strenge und der Ernſt unſerer Unterichtsweiſe. Denn wenn dieſe auch bey uns zum Theil in Mechanismus übergegangen iſt, ſo iſt dieß wahrlich nicht Folge von Oberflächlichkeit und Weichlichkeit, ſondern von unrichtigen Anſichten über Methode und zum Theil von falſch verſtandener Gründlichkeit ſelbſt.

Haben wir uns nur erſt darüber gehörig verſtändigt, ſo wird bey uns auch der deutſche Unterricht gewiß mit eben dem Ernſte behandelt werden, wie bisher der altclaſſiſche, und dann erſt die rechten Früchte tragen.

Doch wie dem auch sey, Thiersch hat durch seine Ansicht jener Behauptung in jedem Falle neues Gewicht gegeben, und so gehen wir auf die Sache selbst ein.

Vorerst scheint er die grammatische Erlernung der deutschen Sprache, so wie die Bildung des Styls durch das Studium deutscher Muster als völlig unnütz und entbehrlich darzustellen, (man vergleiche die oben angeführten Stellen). Diese Behauptung sucht er noch durch den weiteren Erfahrungs-Satz zu verstärken, daß namentlich Wieland, nach dessen eigenem Geständnisse, seinen schönen deutschen Styl von Cicero, dieser aber wiederum nicht aus früheren Werken seiner Sprache, sondern aus dem Griechischen genommen habe. Daß das Studium der Alten durch die Einfachheit, Schönheit und Kraft ihrer Darstellung auch treffliches Muster des Styls für uns werden könne, und schon vielfach geworden ist, wer wollte das läugnen? Allein aus ihnen allein diese Anleitung entlehnen zu wollen, statt vorerst aus den eben so classischen Schriften unsers eigenen Volkes, und nur in Verbindung mit diesen auch aus den Alten, ist offenbar eine Verkehrtheit. Daß die Heroen unserer Literatur in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die deutsche Grammatik nicht studirt, ihren Styl nicht aus dem Studium deutscher Classiker gebildet haben, kann nichts beweisen, da sie weder eine deutsche Grammatik noch mustergültige Schriftwerke unserer Sprache vorfanden. Um so mehr waren sie auf die Alten angewiesen, wobey sie jedoch bekanntlich auch englische und französische Muster studiren, und auf diese Weise in der deutschen Sprache erst eine Bahn brechen mußten. Wäre es aber nicht vermessen, wenn wir das, was der überlegenen geistigen Kraft dieser Männer gelang, auch von uns erwarten, nicht thöricht, wenn wir das, was sie uns vorgearbeitet, nicht dankbar benutzen wollten? — Dasselbe gilt von Cicero, der ebenfalls aus frühern Werken seiner Sprache nichts schöpfen

konnte, weil wenig genug vorhanden war, so wie überhaupt ja die ganze Römische Bildung und Literatur nur ein Nachhall der Griechischen ist. Woher aber, möchten wir weiter fragen, entlehnten denn die Griechen ihre seltene Kunst der Darstellung, woher holte die attische Biene ihren Honig? Doch wohl aus sich selbst, aus der Bildsamkeit ihrer eigenen Sprache, dem Reichthum ihres eigenen Geistes.

Und dieses Vorzuges darf sich auch die deutsche Sprache und der deutsche Geist rühmen, und es ist deswegen gewiß unzweckmäßig und unrecht, ihn in dieser unbedingten Abhängigkeit von den Alten halten zu wollen.

Wenden wir uns aber nun zu dem grammatischen Unterricht in der Mutter-Sprache selbst, so wird dieser, wenn er einmal nicht vor dem Latein vorausgehen soll, entweder auf den lateinischen erst gegründet werden, und dieser letztere ihm also vorausgehen, oder beide mit einander verbunden werden müssen.

Nun haben wir aber oben schon bey'm lateinischen Unterricht darzuthun gesucht, daß gerade dieser nur dann mit sicherem Erfolge ertheilt werden kann, wenn er an ein Gegebenes, Bekanntes sich anschließe, auf dasselbe sich begründe, und daß der Unterricht in der Muttersprache also schon um des Latein selbst willen vorausgehen müsse. Die Sache aber vollends umkehren, und den Unterricht in der deutschen Grammatik auf den vorausgehenden lateinisch gründen zu wollen, erscheint fürwahr als eine förmliche Umkehrung aller Entwicklungs-Gesetze des menschlichen Geistes.

Soll er aber mit demselben verbunden werden, so fehlt es nicht nur dem Latein immer noch an jener verlangten, so wichtigen Grundlage, sondern es wird sich auch noch der weitere pädagogische Mißgriff ergeben, zwey so nahe verwandte Fächer des Wissens, von denen eben deswegen irgend eines das an-

dere unterstützen, also ihm vorausgehen sollte, zu gleicher Zeit dem, überdieß noch so unreifen Schüler beybringen zu wollen. Wer es weiß, wie unerläßlich für einen gedeihlichen Jugend-Unterricht es ist, dem Schüler immer nur Weniges auf ein Mal, und auch dieß Wenige in der einfachsten und bestimmtesten Klarheit zu geben, und wie wenig es fruchtet, Vorstellungen in ihm anzuhäufen, die er nicht in gehöriger Deutlichkeit auffaßt und bemeistert, — wie nachtheilig diese Anhäufung von halb- und oft gar nicht Verstandenem und höchstens mit dem Gedächtniß Aufgenommenem wirkt, der wird eine solche Forderung, zumal bey jüngeren Knaben, gewiß nicht machen.

Doch wir sind nach unserer bisherigen Erfahrung vor dieser unpädagogischen Anmuthung sicher geblieben, denn wir haben oben darauf aufmerksam gemacht, wie wenig oder beinahe gar nichts gewöhnlich bey'm lateinischen Unterricht für den deutschen gethan worden ist, wie die ganze Aufmerksamkeit beynahe ausschließlich auf das Latein hingerichtet, und jenes dadurch in seiner bey uns gewohnten Vernachläßigung geblieben ist.

Angenommen aber auch, dieß sey bloß eine Folge der bisher herrschenden Ansicht oder auch der Gleichgültigkeit oder der Ungeschicklichkeit der Lehrer, und jene Verbindung wäre, trotz der oben angegebenen Schwierigkeit, dennoch herzustellen, so könnte dieß doch nur auf Kosten der Mutter-Sprache geschehen. Denn der Unterricht müßte natürlich den Gang der lateinischen Grammatik nehmen, — da von allgemeiner Grammatik, als Grundlage aller speziellen, in diesem Alter ohnedieß nicht die Rede seyn kann; — und das, was der Schüler somit von deutschem Sprach-Unterricht erhielte, würde um so mehr bloß ein Aggregat von theils locker, theils gar nicht verknüpften und deswegen unsichern Regeln bilden, je weniger sie auf die noch viel unbekannteren und ungewohnteren der lateini-

schen Sprache, welche die Grundlage bilden sollte, gegründet, und je mehr sie, um dem schwierigeren Latein keinen Eintrag zu thun, bloß als Nebensache behandelt werden könnten. Daß dieß aber unwissenschaftlich, und dem Charakter der gelehrten Schule, in welcher überall auf Klarheit, Gründlichkeit und Erzeugung wissenschaftlichen Geistes hingearbeitet werden soll, widersprechend wäre, das liegt am Tage.*)

Dazu kommt noch der weitere Umstand, daß die wirkliche, und nicht bloß scheinbare Verbindung dieses gedoppelten Unterrichts weit mehr Vorbereitung und Kunst von Seiten des Lehrers erforderte, als der getrennte, und zwar um so mehr, je weniger in allen bisherigen Lehrbüchern dafür gethan ist; daß, so lange die gegenwärtige Ansicht über die Bestimmung und die Leistung unserer gelehrten Schulen sich nicht ändert, die Wahrscheinlichkeit zu nahe liegt, daß das Deutsche über dem Latein zurückgesetzt werden werde, was

*) Auffallend ist es übrigens, wie diese Bestimmung der gelehrten Schulen so oft vergessen wird. Schon mehr als einmal hat der Verfasser sonst tüchtige Schulmänner die Behauptung aufstellen hören, daß z. B. Kenntniß der lateinischen Grammatik am sichersten und natürlichsten durch Uebung der Exposition und Composition nicht bloß geübt, sondern erworben werde, und es also besonderer grammatischer Stunden nicht bedürfe. Am meisten trifft diese Ansicht übrigens die nicht humanistischen Unterrichts-Gegenstände, wodurch sich denn überhaupt die Geringschätzung derselben ausspricht. Dahin gehört z. B. auch die Bemerkung Thiersch's: „In den untern Klassen müssen (neben jenem vereinigten lateinischen und deutschen grammatischen Unterricht) auch Uebungen der deutschen Orthographie gehen, wobey Gelegenheit kommt, auf Wortbildung und Zusammensetzung unserer Sprache hinzuweisen." Nach dieser müßte also eine an sich untergeordnete Fertigkeit, die Rechtschreibung, die bloß gelegentliche Basis der richtigeren, der Wortbildung, werden, statt daß die letztere einen wesentlichen Bestandtheil des Sprach-Unterrichts bildet, und die erstere ein bloß gelegentliches Ergebniß derselben ist.

auch durch die oben berührte, beynahe allgemeine Erfahrung hinlänglich bestätigt wird.

Sollte aber Thiersch jene Verbindung etwa so gemeint haben, daß von den für den gemeinschaftlichen Unterricht bestimmten Stunden einzelne zusammenhängende, durch das jeweilige Bedürfniß verlangte, und deßwegen nicht fest zu bestimmende Zeit-Abschnitte auf den deutschen Unterricht verwendet werden sollten, wie man beynahe vermuthen muß, so würden wir uns ganz gerne damit zufrieden geben, da es am Ende dasselbe wäre, was auch wir verlangen, ausser so weit die Frage über das frühere oder spätere Beginnen der lateinischen Sprache noch in Betracht käme, indem wir immer wenigstens einige vorausgehende Kenntniß der Muttersprache verlangen müssen.

Wir haben übrigens oben zunächst nur von der deutschen Grammatik gesprochen. Kommen wir an Styl-Uebungen, so ist es noch weit einleuchtender, daß die bloße Exposition, so bildend sie auch immer seyn mag, in jedem Falle nur einseitig bleibt, indem die Uebersetzung doch immer nur Nachbildung eines gegebenen Originals bleibt, also in bestimmte Gränzen eingeengt ist, und die produktive Thätigkeit des Geistes nach Form und Inhalt ziemlich brach liegen läßt; die eigenen Ausarbeitungen oder die sogenannten Aufsätze also nicht entbehrlich machen kann. Was Thiersch damit will, wenn er über diese gleichsam den Stab bricht, während er doch Schreib- und Rede-Uebungen verlangt, hat der Verfasser nie verstehen können. Thiersch sagt: „dadurch wird die Schule sammt der Jugend von der fruchtlosen Plage der sogenannten freien oder eigenen deutschen Aufsätze bewahrt bleiben, die hier unter dem Namen von Lucubrationen, dort von Chrieen, als ein wüstes Stück veralteter Lehrweisheit zurückgeblieben, und durch die Afterlehren neumodischer Schulkünstler unter anderen Namen und Zurichtungen in vielen Anstalten recht wieder

zu Ehren gekommen sind. Einen Aufsatz aus eigenen Gedanken und Mitteln schöpfen, setzt einen Vorrath eigener Gedanken und Mittel voraus, wie sie nach langer Uebung erst in dem gereiften Geiste sich als die Frucht am Baume der wissenschaftlichen Bildung ansetzen u. s. w."

Daß der Stoff dieser eigenen Ausarbeitungen aus dem Ideenkreise des Schülers, der sich ja mit jeder Stufe erweitert, entnommen werden muß, ist eine zu natürliche Forderung, als daß sie mit solcher Heftigkeit vertheidigt werden müßte, und kein vernünftiger Lehrer wird etwas Anderes verlangen. Sollte aber vielleicht öfters, als wir meinen, dagegen gesündigt worden seyn, so kann ein solcher Mißgriff freilich nicht stark genug bekämpft werden.

Innerhalb jener Sphäre aber sehen wir nicht ein, warum der Schüler nicht den Vorrath, den er sich gesammelt hat, zu ordnen, aus dem Vorhandenen durch einfache Operationen des Denkens Neues hervorzubringen, und dieß auszusprechen im Stande seyn sollte.

Je reicher der Stoff wird, je größere Vorräthe er sich aus den Fundgruben der Natur und Wissenschaft, und vorzüglich aus den immer neuen Quellen der alten und neuen Meister sammelt, desto mehr wird auch sein Vermögen wachsen, und mit ihm das Selbstvertrauen. Was aber auf diesem Wege erreicht werden kann, davon ließen sich manche überzeugende Beyspiele anführen.

Jedoch auch hier scheint Thiersch mehr nur seinem System huldigen zu wollen, vermöge dessen er, zumal in den höheren Classen, den gesammten Unterricht an den classischen anzuschließen sucht, und deßwegen auch die Schreib-Uebungen bloß auf Nachahmung, Prüfung, Zusammenfassung u. s. w. dessen, was in der classischen Lektüre vorgekommen ist, beschränkt wissen will, wiewohl manche der von ihm verlangten Aufgaben mehr Reife und Gewandtheit des Geistes erfordern, als jene

sogenannten

sogenannten freien Uebungen. Auch scheint er sich sogar zu widersprechen, wenn er zu den Rede-Uebungen, die ja mit Schreibe-Uebungen in dieser Beziehung gleichbedeutend sind, Aufgaben vorschlägt, wie folgende: Ermahnung an die Landes-Genossen, der fremden Art und Sitte nicht die einheimische aufzuopfern; — Betrachtung über die Vorzüge der deutschen Sprache, und die besten Werke der deutschen Literatur; Vertheidigung berühmter Männer gegen ihre Verkleinerer rc. und hinzusetzt: „Jede merkwürdige Begebenheit und Lage der Verhältnisse, die zu einer bestimmten und deutlichen Ansicht gebracht werden kann, liefert auch Stoff zu solchen rednerischen Uebungen.“

Wenn wir demnach als erwiesen annehmen dürfen, daß der Unterricht in der Muttersprache in seinen verschiedenen Zweigen nicht mit dem classischen Unterrichte verbunden, sondern daß ihm besondere Zeit gewidmet werden muß (ohne daß dadurch übrigens die fortwährende Berücksichtigung desselben bey jenem ausgeschlossen werden soll), so haben wir uns nur noch über das Maaß der darauf zu verwendenden Zeit auszusprechen. Während der Elementar-Periode hat er eine dreyfache Aufgabe zu lösen: als formelles Bildungsmittel; als Grundlage der allgemeinen Grammatik (was bisher das Latein leisten sollte); und als Unterricht in der Muttersprache im engern Sinne.

Während dieser Periode bedarf er auch am meisten Zeit. Da jedoch in den ersten Jahren aller Unterricht, besonders der in der Naturgeschichte, immer zugleich Sprach-Uebung ist, so beschränken wir ihn in den ersten zwey Jahren (6 — 8) auf wöchentlich vier Stunden, und dehnen ihn vom 8 — 10ten auf sechs Stunden aus, weil dann auch schon Schreibe-Uebungen eintreten müssen. Vom Schlusse des zehnten Jahres an, bey'm Eintritt in die zweyte Stufe, lassen wir ihn vor den Ansprüchen des nun beginnenden lateinischen Unterrichts

auf drey Stunden wöchentlich zurücktreten, was wir für hinlänglich halten, weil das bis dahin gehörig Begründete nun um so leichter nicht nur erhalten, sondern auch fortgeführt und erweitert werden kann, da jetzt der lateinische Unterricht an dem deutschen bereits eine Grundlage findet, und deßwegen durch Vergleichung desto bildender auf ihn zurückweisen wird. Unter drey wöchentlichen Stunden aber darf er bey seinem großen Umfange nicht leicht heruntergesetzt werden, ausser etwa die paar letzten Jahre des obern Cursus, in welchem überhaupt (nach unserer frühern Forderung) die Zahl der öffentlichen Lektionen vermindert werden muß, um den immer wichtiger werdenden Privat-Studien Raum zu geben.

## Die französische Sprache.

Wie die alten classischen Sprachen als die Vermittlerinnen der neueren Zeit mit der antiken Welt und ihrem so tief eingreifenden Bildungs-Stoffe im Allgemeinen in unsern Schulen ihre Stelle einnehmen, und zwar das Primat behaupten, eben so müssen die neueren fremden Sprachen die Vermittlung des einzelnen Volkes mit der übrigen Mitwelt herstellen.

Wir haben uns in der Einleitung über die Wichtigkeit des durch die mannigfachen Bestrebungen der neuesten Zeit eröffneten Völker- und Welt-Verkehrs ausgesprochen, welche keineswegs eine bloß commerzielle ist, sondern Wissenschaft und Kunst und öffentliches Leben, kurz die ganze Entwicklung der Menschheit in sich begreift. Durch diese ist denn auch die Kenntniß der Mittel zu solcher allgemeinen Mittheilung, d. h. der verschiedenen Sprachen, bedingt; und daß dieses Bedürfniß gegenwärtig immer allgemeiner gefühlt wird, dafür gibt uns, wenn je unsere Vorliebe für alles

Ausländische noch einer weiteren Aufforderung bedürfte, unter Anderem auch die Aufmerksamkeit einen Beweis, welche unsere zwey Nachbar-Völker, die Engländer und Franzosen, unserer von ihnen so lange gering geschätzten Sprache und Literatur allmählig beweisen.

Eine besondere Wichtigkeit gewinnt aber offenbar die Erlernung einer fremden Sprache, wenn diese uns nicht bloß mit ihrem eigenen Volke in Verbindung setzt, sondern eine Art von Universalität behauptet. Und dieß ist bekanntlich in einem ausgezeichneten Grade der Fall bey der französischen.

Die Art, wie sie sich zu dieser Allgemeinheit aufgeschwungen hat, und die Gründe, die ihr den Besitz derselben sichern, sind zu bekannt, als daß wir nöthig hätten, uns länger dabey zu verweilen. Genug, daß es Thatsache ist, und daß fast Niemand mehr auf den Namen eines Gebildeten Anspruch machen kann, der sich nicht einige Bekanntschaft mit derselben erworben hat. Uebrigens wenn auch nicht dieser allgemeine Grund für sie spräche, würde sie für uns schon als Sprache eines hochgebildeten, und durch seine politische Entwicklung eben so sehr als durch seine reiche Literatur interessanten Volkes von Bedeutung seyn, — eine Bedeutsamkeit, welche in dieser Beziehung die englische mit ihr theilt.

Zwar wird uns in Beziehung auf diesen letzteren Grund vielleicht das entgegengehalten werden, was wir oben bey Ablehnung des Lateinschreibens von den gegenwärtig immer zahlreicher und wichtiger werdenden Uebersetzungen gesagt haben. Allein dort war bloß von der durch dieselben hergestellte Entbehrlichkeit einer allgemeinen Sprache für den gelehrten Verkehr in eigentlich-wissenschaftlichen Werken die Rede. Hier aber sprechen wir, neben der so vielfach interessanten nationalen Literatur eines Volkes, welche noch nie weder lateinisch geschrieben worden ist, noch auch in diesem Umfange übersetzt wird, — theils

von der gegenwärtig eine so große Rolle spielenden Tages-Literatur, welche nicht bloß in politischer, sondern auch in wissenschaftlicher Beziehung manche eben so interessante als wichtige Erzeugnisse liefert, theils von dem mündlichen Verkehre, welcher durch diese Sprache dem, der ihrer mächtig ist, mit dem größten Theile des gebildeten Europa gesichert wird.

Wenn sich aus dem Bisherigen die große materielle Wichtigkeit dieser Sprache ergibt, so erhält sie auch in sprachlicher Beziehung dadurch ein weiteres eigenthümliches Interesse, daß sie gewissermaßen als Repräsentant der romanischen Sprachen betrachtet werden darf, und dadurch in Verbindung mit den alten classischen und der deutschen schon eine Art von Sprachen-Cyclus bildet, welcher für ein tieferes Studium der Sprach-Wissenschaft von großer Wichtigkeit ist, und in jedem Falle eben für die vergleichende allgemeine Behandlung der Sprachlehre, welche wir als letzten und höchsten Cursus der Schule verlangt haben, die wesentliche Unterlage bilden muß.

Aber auch abgesehen von dieser Vergleichung empfiehlt sie sich an und für sich schon durch ihren eigenthümlichen Charakter für den Jugend-Unterricht. Denn bekanntlich zeichnet sie sich vorzugsweise durch Klarheit und Deutlichkeit ihrer Wortfügungen aus, welche sich selbst bey Dichtern in einem Grade findet, der kaum bey Prosaikern anderer Nationen anzutreffen ist. Ein Grund davon liegt in dem Mechanismus der Sprache selbst, der hauptsächlichste aber ist wohl jene Leichtigkeit im Auffassen, jene Klarheit der Begriffe, welche die guten französischen Schriftsteller charakterisiren. In einer Periode ist gewöhnlich nur Ein Hauptgedanke, welchem alles Uebrige untergeordnet ist, und wobey sich nach einer streng logischen Folge eines aus dem andern entwickelt; so daß die Erlernung dieser Sprache nothwendig nicht nur einen sehr wohlthätigen Einfluß auf Einfachheit und Bestimmtheit in der Behandlung

der — in dieser Beziehung so oft mißbrauchten — Muttersprache haben, sondern überhaupt klares Denken befördern muß. Ueberdieß finden sich in ihr, was mit Beziehung auf die oben bemerkte vergleichende Behandlung noch hinzugesetzt werden mag, so viele Parallelen mit der lateinischen und griechischen Sprache, wo die deutsche von ihnen abweicht, daß sie einen interessanten Commentar zu den Sprachgesetzen der alten Classiker bildet.

Durch alle diese Gründe ist gewiß ihre Aufnahme in die gelehrten Schulen mehr als hinlänglich begründet. Um so auffallender ist es, wenn die neue Preussische Gymnasial-Ordnung, welche sonst so vieles Treffliche enthält, bestimmt: „das Französische ist von dem Kreise der öffentlichen und nothwendigen Lectionen ausgeschlossen und in den Privat-Unterricht verwiesen, weil der Zweck des Sprach-Unterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die 3 classischen Stamm-Sprachen Europa's, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht wird, weil es andern für allgemeine Bildung wesentlichen Lertionen die Zeit raubt, und weil die Erfahrung zeigt, daß es auf unsern öffentlichen Schulen doch selten zu einem genügenden Grade von Fertigkeit in ihm gebracht werden kann.“

Dieser letzte Einwurf schien freilich durch die bisherige Erfahrung ziemlich gerechtfertigt. Aber es war auch kein Wunder; denn wo sie bisher an gelehrten Schulen getrieben wurde, war sie meist mit den Realien ungefähr auf die gleiche Stufe gesetzt, mehr als Bedürfniß für exoterische Mitglieder der Anstalten, künftige Diplomaten, Militärs, Kaufleute u. s. w., als für den sogenannten Gelehrten, der ihrer nicht zu bedürfen schien, auch, wie wir oben gezeigt haben, z. B. der Theolog, gewissermaßen von ihr ausgeschlossen war. Sie mußte sich deswegen gewöhnlich als bloßes Neben-Pensum behandeln lassen, wurde zu entscheidenden Prüfungen gar nicht beigezogen, und wär, um der Schwierigkeit willen, der Sprache ganz mäch-

tige, wissenschaftlich gebildete, deutsche Lehrer für sie zu bekommen, an größeren Anstalten meist an Franzosen übergeben, deren Leistungen in dieser Beziehung hinlänglich bekannt sind, an kleinen oder isolirten Anstalten aber, wie die niedern theologischen Seminarien, in welchen als einiger Ersatz für das früher Entzogene etwas Weniges dafür gethan wird, oder auf lateinischen Landschulen, blieb es dem Zufalle überlassen, ob ein Lehrer irgend die Sprache so weit verstand, daß er einigen Unterricht darin zu ertheilen im Stande war, und es ließen sich Fälle anführen, daß ein solcher, dem dieser Unterricht aufgetragen wurde, die Sprache wenige Wochen oder Monate zuvor selbst noch in der Eile nothdürftig erlernte.

An größeren Anstalten wird nun allerdings, zumal in neuester Zeit, größere Sorge dafür getragen, und z. B. am Gymnasium in Stuttgart besteht seit einigen Jahren die zweckmäßige Einrichtung, daß der ganze Unterricht durch alle Classen hindurch von Einem und zwar einem academisch gebildeten deutschen Lehrer besorgt wird, und daß dadurch eine wohlthätige, Erfolg versprechende Einheit in denselben gebracht werden kann. Allein an den meisten übrigen Schulen findet noch der eben beklagte Umstand statt.

Bey dieser häufigen Unbekanntschaft unserer Lehrer mit der Sprache nun, von denen die meisten, eben als Theologen, anfangs beinahe davon ausgeschlossen waren, allgemein und gründlich zu helfen, möchte auf keine andere Weise möglich seyn, als wenn eine Zeitlang, da wo jener Mangel Statt findet, durch Anstellung eigener Lehrer ein finanzielles Opfer gebracht würde, bis die nächste Generation der Lehrer auch diese Kenntniß aus der Schule schon mitbrächte.

Wollte man gegen die allgemeine Einführung der französischen Sprache etwa den Einwurf erheben, daß durch dieses Häufen der Anforderungen an den Schüler eine Ueberfüllung entstehen müsse; so verweisen

wir, neben den allgemeinen Gründen, mit welchen wir zum Theil schon in der Einleitung darauf geantwortet haben, namentlich auf die Erfahrung so vieler Einzelnen, welche, weil sie in der öffentlichen Schule oder durch Privat-Unterricht Gelegenheit dazu hatten, diese Sprache neben den alt-classischen erlernt haben, ohne daß dadurch den letzteren irgend ein Eintrag gethan worden, oder sie selbst etwa durch größeres Talent dazu bevorzugt gewesen wären.

Da nun diejenigen, welche sich für die Theologie bestimmt hatten, bisher die Einzigen waren, welche um des Hebräischen willen keine Zeit dazu finden konnten, jene Sprache aber, nach unserem Vorschlage, aus der Vorschule entfernt werden soll, überhaupt die Entscheidung der künftigen Bestimmung gar nicht in die Vorschule gehört, so kann von Mangel an der nöthigen Zeit dazu nicht die Rede seyn.

Wir betrachten deßwegen die französische Sprache ebenfalls als allgemeinen Unterrichts-Gegenstand unserer gelehrten Schulen, von welchem sich ein Schüler eben so wenig entbinden darf als von den übrigen allgemeinen Lehrfächern, welche somit auch bey allen entscheidenden Prüfungen eine Stelle einnehmen, und in welcher endlich eine gewisse Summe von Kenntnissen als unerläßliche Bedingung von dem Schüler gefordert werden muß.

Wir beginnen sie mit Ende des 12. Jahres, zwey Jahre nach dem Anfange des Lateins, und weisen ihr vier Jahre lang wöchentlich etwa vier Stunden zu, bis in den letzten zwey Jahren des Gymnasial-Cursus die Zahl der öffentlichen Stunden überhaupt, und somit auch in diesem Fache, aus dem bereits genannten Grunde mehr beschränkt werden muß.

Was nun die Behandlung betrifft, so werden wir uns auf das, was wir bisher über Sprach-Unterricht im Allgemeinen ausgeführt haben, berufen dürfen, so weit nicht der mehr materielle Zweck dieses Unterrichts und der eigenthümliche Charakter einer le-

benden Sprache einen Unterschied begründen. Was deswegen schon bey den alten Sprachen über die Behandlung der Sprach-Uebungen gesagt worden ist, das wird aus dem eben berührten Grunde hier noch weit mehr gelten, und jene Uebungen werden noch umfassender seyn müssen, zumal sie sich jetzt zugleich mit Sprech-Uebungen verbinden können.

Auf den höheren Stufen wird die Lektüre, wie es bey den alten Sprachen der Fall ist, zugleich die weitere, in den oben angedeuteten Anforderungen der Zeit begründete Aufgabe haben, in die nationale Literatur des Volkes einzuführen, und am Schlusse deswegen ebenfalls eine kurze Uebersicht über die Geschichte derselben damit zu verbinden, wie wir sie auf derselben Stufe auch bey der griechischen und römischen Literatur verlangt haben.

Für die englische und italienische Sprache wird bey den in dem Bisherigen aufgestellten Anforderungen kaum mehr Zeit übrig bleiben. So viel Interesse auch beyde Sprachen in verschiedener Beziehung haben mögen — so allgemeine Gründe, wie die französische, können sie nicht für sich anführen. Wenn Stephani deßwegen in seiner Schrift: „über Gymnasien" meint, die Nord-Deutschen sollten englisch, die Süd-Deutschen italienisch, und nur die West-Deutschen französisch lernen; so kann diese etwas künstliche Classifizirung etwa das Bedürfniß des unmittelbarsten Grenz-Verkehrs für sich geltend machen, vor einer strengeren Prüfung aber nie bestehen. Es wird deswegen wohl Pflicht der gelehrten Anstalten seyn, denjenigen Schülern, vorzüglich des höheren Cursus, welche auch diese Sprachen lernen wollen, durch dazu aufgestellte Lehrer Gelegenheit anzubieten, die Entscheidung selbst aber dem Privat-Interesse eines jeden Einzelnen anheim zu geben.

STAATL. BIBLIOTHEK
REGENSBURG

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Klumpp, Friedrich Wilhelm,

Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit ein Versuch

Bd.: 1

Stuttgart 1829

Regensburg, Staatliche Bibliothek -- 999/Paed.818(1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11108600-0